Joaquín Rodríguez

Lectocracia

Una utopía cívica

gedisa_cult·

gedisa_cult·

Gedisa_cult· es el resultado de una cuidadosa selección de obras de nuestro amplio fondo editorial que han marcado tendencias y han asentado conceptos teóricos fundamentales en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Su edición en esta serie conmemorativa les devuelve su peso específico como grandes clásicos universales.

Gedisa_cult· nace con el propósito de agradecer a los lectores que han confiado en nosotros a lo largo de nuestra trayectoria y rendir homenaje a los autores que nos han permitido construir un sólido y prestigioso catálogo, que cuenta con más de 1.500 títulos.

Gedisa_cult· ofrece la ocasión para reconocer la excelente labor de libreros, bibliotecarios, distribuidores y todos aquellos actores que han intervenido en el proceso de difusión de nuestras publicaciones tanto en España como en América Latina.

Gedisa_cult· pone al alcance de nuestros fieles lectores libros imprescindibles y, al mismo tiempo, intenta cautivar a las nuevas generaciones que se interesan por los clásicos y las obras del acervo cultural e intelectual. Un regalo para todo lector inquieto, dispuesto a disfrutar de un buen libro.

El Editor

Títulos de Gedisa_cult·

La búsqueda intermitente
Eugène Ionesco

Poema y diálogo
Hans-Georg Gadamer

Lenguaje y silencio
George Steiner

Antígonas
George Steiner

Pero yo vivo solamente de los intersticios
Peter Handke

El gran código
Northrop Frye

Las formas del olvido
Marc Augé

La mujer en silencio
Janet Malcolm

Hombres en tiempos de oscuridad
Hannah Arendt

Pensar / Clasificar
Georges Perec

LECTOCRACIA

Una utopía cívica

Joaquín Rodríguez

gedisa
editorial

© Joaquín Rodríguez López, 2023

Montaje de cubierta: Juan Pablo Venditti

Primera edición, febrero de 2023

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Editorial Gedisa, S.A.
www.gedisa.com

ISBN: 978-84-19406-24-8

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma.

Creo que el arma por excelencia de la reflexividad crítica es el análisis histórico.

PIERRE BOURDIEU, *Los muros mentales*

Las buenas narrativas no proporcionan respuestas, pero sí ofrecen preguntas continuas, y es este sentido de búsqueda de significado el que permite a los seres humanos, jóvenes y mayores, estudiantes y profesores, crear y dar forma a la historia de su vida, a ese viaje desde el nacimiento hasta la muerte.

ROBERT P. WAXLER
Transforming Literacy: Changing Lives Through Reading and Writing

Que los niños lean poco no es culpa de los niños,
es culpa de los escritores «pesaos».
Para disfrutar leyendo tienes que elegir libros que te hagan reír, que sean exagerados y mágicos.

GLORIA FUERTES

De vez en cuando se habla de prohibir tal o cual tira cómica: ¿no sería más útil prohibir a los profesores que hagan odiar los libros, convirtiéndolos en instrumentos de tortura más que de descubrimiento?

GIANNI RODARI

To be truly radical is to make hope possible
rather than despair convincing.

RAYMOND WILLIAMS

A Michaela, Mª Luisa, Isabel, Adriana, María Eugenia, Inma y Candela, porque el futuro será de las lectoras, o no será

Índice

Introducción. Edenes e infiernos lectores: qué es la lectocracia

LA POSIBILIDAD DE UNA LECTOCRACIA

En la cola del paro
La fe del juez Timothy Spencer
La promesa de las comunidades lectoras
La convicción del profesor Ángel Llorca
Avancemos, brigadistas, guerrilleros de la alfabetización
¿Qué libro te llevarías a tu acampada?: la voz de los jóvenes, las comunidades lectoras y el compromiso político

LA IMPOSIBILIDAD DE UNA LECTOCRACIA

El mito de los orígenes o por qué Jean-Jacques no quería que leyéramos como lo hacemos
La opresión de las lectodictaduras: Mao, el gran bibliotecario
La interdicción de las lectocensuras: el índice de los libros prohibidos
La destrucción de los lectoincendiarios: atacar a los libros para agredir a los hombres
La exclusión ejercida por los lectocánones: la paradoja fundamental de la alfabetización
El destierro de los hábitos de apariencia humanística y el ocaso de la lectura

LA INSUFICIENCIA DE UNA LECTOCRACIA

La era de las alfabetizaciones múltiples

LAS RAÍCES Y LA RENOVACIÓN DE LA LECTOCRACIA

La etimología y la fuente de la eterna juventud

ESTRATEGIAS PARA UN *MINISTERIO DE LA LECTURA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICOS*

La lectocracia como estrategia de política cultural universal y equitativa
Aprender a leer
Leer para comprender
Escribir para leer
Releer, rehacer, remezclar: apropiación y reinterpretación de lo escrito
Leer multimodalmente
Leer críticamente: que las preguntas acorralen a las certezas
Leer cívica y empáticamente: calzarse zapatos con suelas de plomo
Leer intencionalmente: aprendizaje conectado, investigación y acción
Leer para no olvidar
Leer por placer

CONCLUSIONES

25 ideas para fundamentar la posibilidad de una lectocracia
Una utopía cívica

BIBLIOGRAFÍA

ÍNDICE DE FIGURAS

Introducción.
Edenes e infiernos lectores: qué es la lectocracia

Carl Sagan,[1] el célebre astrónomo, escritor y divulgador científico norteamericano, dejó escrito en su último libro, *El mundo y sus demonios: la ciencia como una luz en la oscuridad*,[2] que «los tiranos y autócratas siempre han comprendido que la alfabetización, el aprendizaje, los libros y los periódicos son potencialmente peligrosos. Pueden meter en la cabeza de sus súbditos ideas independientes e incluso rebeldes».[3] Sagan citaba el ejemplo del Gobernador británico de Virginia en el año 1671 que daba gracias a Dios porque la imprenta no hubiera llegado a aquel territorio de ultramar, porque la escolarización no se hubiera extendido, porque el aprendizaje no hubiera traído hasta aquel momento nada bueno consigo, al contrario, había desatado la desobediencia y la herejía, y la nueva tecnología de la reproducción textual se había encargado de difundirlas y contagiarlas. «Que Dios nos guarde de ambas cosas», apostillaba aquel defensor británico de la ignorancia, el analfabetismo y las mentes y los cuerpos sometidos a los efectos inmovilizadores del discurso y la lectura únicos. Sagan se equivocaba, en realidad, en su diagnóstico, no en su valoración del papel que la lectura y los libros deben jugar en la salvaguarda de la racionalidad, la convivencia y la democracia, pero sí en la forma en la que él creía que los tiranos, los dictadores y los autócratas utilizaban los libros y la lectura para sus propósitos. En realidad, la historia nos demuestra de manera concluyente que los déspotas más sanguinarios tuvieron un trato exquisito con los libros y la literatura; que armaron gigantescas maquinarias editoriales en las que el libro y la lectura jugaron un papel central en la construcción de sus imaginarios, no importa de qué signo u orientación fueran los sátrapas, qué clase de ordenamiento social promovieran, qué forma de pesadilla cruenta sostuvieran;[4] que no rechazaban tanto, en otros casos, los libros y la lectura como ciertos libros y ciertas maneras de leer, porque lo que perseguían era imponer unos pocos libros y una única forma legítima de leer; que cuando recurrían a las llamas no era para destruir la forma primordial del libro o la práctica devota de la lectura, sino para devastar determinados libros junto a las ideas que propugnaban, en la convicción de que el terror administrado en

pequeñas o grandes dosis es siempre una buena medicina para imponer la única forma lícita de leer; que incluso hasta el día de hoy no hay programa cultural o político que no se engalane con los oropeles de la propaganda del libro y la lectura, aunque luego se desmienta sistemáticamente el acceso real a su disfrute y su práctica, porque todo el mundo sabe que cualquier totalitarismo, de la orientación que sea, no se construye tanto sobre la destrucción indiscriminada sino sobre la extirpación quirúrgica de aquellos hábitos y aquellas ideas que puedan perjudicar su desarrollo. Hay que tener una capacidad de síntesis y una vocación poética muy acentuada para ser capaz de pintar en la pared de una biblioteca pública «menos libros y más España»,[5] porque de lo que se trata, efectivamente, es de menguar la variedad de los libros disponibles, no de destruirlos por completo, ya que sería de tontos prescindir de una de las maquinarias de propaganda histórica más poderosa que haya podido existir. Los catecismos, de la temática y orientación que fueran, siempre han sido los cimientos sobre los que construir iglesias, sectas, ejércitos o agrupaciones descabelladas de toda índole.

Quizás, eso sí, hayamos sido incapaces de hacer realidad una de las promesas más vigorosas e ilusionantes que contenían los libros y la lectura: la de humanizarnos, la de armonizarnos, la de dotarnos de un espíritu de indagación irredento, la de convertirnos en sagaces y críticos pensadores. O quizás no, quizás la lumbre de la utopía cívica que representan los libros y la lectura no se haya apagado del todo, quizás quepa seguirle la pista a través de la historia como soporte de algunos hitos de liberación revolucionarios, como los sosegados compañeros de pequeñas revoluciones educativas, como el sueño de una sociedad que emplea su atención y su tiempo en ilustrar su criterio, como el bálsamo capaz de sanar los espíritus más apesadumbrados, como una arquitectura que sigue teniendo pleno sentido en el siglo de las textualidades fragmentarias y digitales precisamente porque no es ninguna de esas dos cosas.

A menudo imaginamos que la lectura, fundamento del conocimiento y fuente de información, es un don que conviene propagar para que la Tierra se convierta en un edén solidario. Gente de buena voluntad, culta y compasiva, en nuestro planeta o en otro mundo ajeno al nuestro, se preocuparía por extender el beneficio de las letras a aquellos que no pudieran gozar de ellas. Puede que este impulso caritativo comenzara a vislumbrarse en nuestro planeta en algún momento del siglo XIX con la creación de las escuelas públicas y la progresiva universalización de la educación, porque lo cierto es que el proceso histórico de alfabetización de los pueblos había dividido a la población entre letrados e iletrados hasta el punto de constituirlos en dos especies prácticamente diferentes, al menos dos linajes vinculados a prácticas, recompensas y propiedades antagónicas. La sociedad estaba firmemente vertebrada en torno a dos géneros divergentes, los cultos y los incultos, los instruidos y los ignorantes y, en esa discrepancia social que se vivía como discrepancia natural, no podía resultar extraño que los doctos asumieran la noble misión de instruir a los brutos. Durante mucho tiempo la educación se pareció mucho a esa forma de

domesticación que practicamos con nuestras mascotas: simplemente asegurarse de que saben seguir las instrucciones y que dan la patita. Estos asuntos de la promoción de la lectura y de la instrucción pública, del amaestramiento de las fieras con el fin de hacerlas convivir en paz, formaban ya parte de las inquietudes filosóficas de los sabios griegos, que andaban preocupados por desarrollar aquella disciplina que «no consiste en la crianza de caballos ni de otras bestias, sino que es ciencia de la crianza colectiva de hombres».[6] Esa condición de pastor de rebaño atribuida al político forma parte de un debate que atraviesa la historia de la educación y de la filosofía y que, aunque lo hayamos olvidado, sigue plenamente vigente en la actualidad. Sin duda alguna, pastorear el rebaño, moldearlo y disciplinarlo, ha formado siempre parte indisoluble de gran parte de las estrategias de alfabetización de la historia. No es solamente que «la escuela» haya sido «la más importante agencia oficial de control y socialización directa destinada específicamente a las nuevas generaciones»,[7] sino que algunos Estados han llegado a desplegar una maquinaria alfabetizadora global cuyo propósito principal ha sido el de domar, adiestrar y domesticar basándose, fundamentalmente, en la lectura de un libro único o en la prescripción incontrovertible de lo que resultaba legítimo leer. Los libros y la lectura no son siempre liberadores, al contrario: la historia se empeña en mostrarnos que «los catecismos, esa peculiar literatura, van a ser utilizados para inculcar las nuevas verdades políticas»,[8] da lo mismo el signo u orientación de la autoridad prevalente, da lo mismo que se hable de la Iglesia católica, el totalitarismo maoísta o la dictadura franquista, porque de lo que se trata es de utilizar los libros y la lectura para embotar a los lectores, para conseguir que todo se repliegue a su alrededor de tal forma que queden atrapados —como la luz en un agujero negro— en un espacio oscuro de certezas irrebatibles compartidas por todos los que han quedado entrampados en esos textos únicos. No es de extrañar que Rousseau rechazara la imposición de la lectura como un supuesto instrumento liberador porque, al contrario, percibía que su influjo podía corromper la naturaleza sencilla y candorosa de la gente, un exceso de conocimientos innecesarios y seguramente arteros que entorpecían las deliberaciones del juicio inocente de las personas. En la Amazonía, muchos años después, empapado de la literatura de Rousseau y de la historia de las sucesivas conquistas e imposiciones catequéticas, un joven y barbudo Lévi-Strauss opinaba que, efectivamente, la alfabetización no era otra cosa que un instrumento de represión y dominación al servicio de los que eran capaces de imponer una sola forma de lectura.

Es verdad, no obstante, que desde el siglo XIX en adelante surgieron iniciativas que convirtieron a los libros, a la lectura y a la escritura en instrumentos para la liberación, en el reverso esplendoroso de la subyugación y el vasallaje. La idea de que leer y escribir pueden ayudarnos a comprender lo que sucede, a transformar por consiguiente nuestra percepción de las cosas y a contribuir a que seamos capaces de concebir y forjar realidades alternativas, tiene un indiscutible componente utópico, una energía inductora del cambio que se revela contra lo aparentemente

irremovible, contra lo supuestamente inalterable. Las utopías nunca son una mera ingenuidad, boba e invidente, que se conforma con levantar castillos sin cimientos en el aire, sino que son más bien la broca que horada un orificio en el muro que nos impide ver el horizonte. Sin la pujanza esperanzadora de las utopías, sin el deslizamiento de la mirada que promueven más allá de los límites de lo establecido, apenas seríamos quienes somos, seres hechos de mitos, sueños y lenguaje. Quienes han apelado a la función civilizadora de la lectura han subrayado, simultáneamente, como veremos a lo largo de las siguientes páginas, que el componente utópico de sus interpelaciones es irrenunciable, que no hay un futuro distinto al que la inercia demarque si no es abrazando lo aparentemente imposible, lo supuestamente irrazonable. En los fallos de algunos jueces sigue escuchándose hoy el eco de la convicción en la función reparadora de la lectura, en su condición remediadora, capaz por sí misma de devolver la cordura y el dominio de sí a quien lo había perdido momentáneamente. En los sueños de los pedagogos más utopistas, también, la lectura y la escritura son como ese músculo que se ejercita diariamente hasta ser capaz de levantar un peso hasta ese momento impracticable, como un superpoder que se adquiere progresivamente capacitando a cualquiera para entender el pasado, interpretar el presente y delinear el futuro. En los talleres de los artesanos y del proletariado industrial a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, la lectura en alta voz se convirtió en una suerte de faro desde el que iluminar un futuro limpio de las adherencias y opacidades del presente fabril, una luz con la que alumbrar posibilidades de transformación social insospechadas, una promesa de constitución de un cuerpo de opinión capaz de contestar a la ortodoxia inamovible de las clases dirigentes. En las revoluciones más populares y bulliciosas se elaboraron eslóganes que identificaron alfabetización con revolución y liberación, porque el analfabetismo y la ignorancia son como rayos paralizantes que niegan la voz y el voto a quienes deberían participar en la construcción de la sociedad, a quienes deberían ser los protagonistas legítimos de su transformación. En las plazas de muchas ciudades de todo el mundo, ya en nuestro siglo XXI, miles de jóvenes demandaron una forma de representación política que implicara activamente a los ciudadanos y no olvidaron basar esta reclamación en los textos de los archivos y las bibliotecas que construyeron como sustento intelectual. Los jóvenes, aquellos de los que se dice que han arrumbado la lectura por prácticas culturales alternativas, cayeron en la cuenta de que existen capas de conocimiento acumulado que, como el fertilizante, permiten que germinen ideas y proyectos más ricos y robustos. Todo eso es verdad y la utopía de la lectura como una práctica liberadora nos sigue acompañando, aunque haya quien asevere que ha incumplido la promesa que contenía, que ha faltado a ese pacto intergeneracional que consistía en la transmisión de un mensaje que se trasladaba de generación en generación con el propósito de humanizarnos, progresivamente, paso a paso, abandonando ese estado de mutuo hostigamiento y violencia recíproca que nos caracteriza. Nadie debería seguir discutiendo sobre lectura, sobre la bondad o iniquidad de la lectura, sin haber

intentado contestar a los interrogantes que plantea Peter Sloterdijk en *Normas para el parque humano*, ese pequeño gran libro que desahucia la lectura como instrumento útil para el despliegue del programa humanista. En estos seis siglos de difusión masiva de lo impreso ¿hemos sido incapaces de hacer de la lectura el fundamento de nuestra humanidad común? ¿Se debe eso a una incapacidad inherente a lo escrito, a una ineptitud intrínseca a la lectura o, más bien, a que es una práctica tan esencialmente ambivalente que puede ser utilizada para una cosa y su contraria, para lo mejor y para lo peor, para cimentar el pensamiento crítico y para promover la comunión ciega? ¿Quién ha incumplido entonces su promesa en el programa de humanización desplegado a lo largo de los siglos: la práctica de la lectura o lo que hemos hecho de ella? ¿Queda algo que podamos salvar de ese aparente fracaso, de ese incumplimiento programático? ¿Podría seguir siendo valiosa la lectura para la promoción del compromiso cívico o es meramente un instrumento anticuado y añoso puramente ornamental? ¿Tiene cabida la lectura, a secas, en un mundo en el que han explotado las tipologías de lecturas que requerimos para intentar comprender y gestionar la complejidad de la realidad y de nuestro destino como especie? ¿Qué lugar ocupan la alfabetización y la lectoescritura en un mundo en el que ya somos capaces de leer y modificar nuestro código genético, en un mundo en el que los lenguajes y las lógicas de programación nos permiten gestionar los flujos de información, comunicarnos e interactuar de maneras completamente distintas con nuestro entorno, en un mundo en el que la lectura e interpretación de los patrones masivos de datos nos permiten comprender e intervenir sobre nuestra realidad mediante aproximaciones completamente diferentes, en un mundo en que la lectura de las cartografías, el mapeo de los patrones de información y la representación de la complejidad visual nos muestra correlaciones y modelos inimaginables, o en un mundo en el que tendremos que reaprender a leer la miríada de voces y formas de expresión que pueblan la naturaleza? ¿No deberíamos ya reconocer abierta y claramente que la lectura no ocupa ni ocupará el lugar central que se le atribuyó a lo largo de buena parte de la historia de la humanidad?

A tenor de los datos es posible que no le falte razón al filósofo alemán, aunque quizás tampoco la tenga toda: solamente en aquellos países que son capaces de garantizar una estricta equidad educativa entre todos sus estudiantes, independientemente de su procedencia social y de sus antecedentes familiares, se alcanzan índices de alfabetización, éxito escolar, participación democrática y bienestar social adecuados. Lo contrario suele ser, sin embargo, la aberrante norma: por mucho que se desgañiten las campañas publicitarias y los programas de alfabetización nacionales en vocear la necesidad de que todos disfrutemos de la lectura, lo cierto es que en países como el nuestro los índices de fracaso y abandono escolar muestran que la fuerza se nos va por la boca. No es posible fomentar el interés por los libros y la lectura si la escuela les resulta (a todos esos alumnos que desertan y fracasan) ajena, si los lenguajes que la academia utiliza les parecen

extraños, si las expectativas de realización cultural de los jóvenes no coinciden en punto alguno con las propuestas canónicas de los currículum escolares, si no existe empeño por compensar activamente las diferencias de origen, que son diferencias de prácticas, hábitos y lenguajes. En realidad, este asunto de la igualdad y la equidad y de las correlaciones positivas masivas que se generan en las sociedades que las practican sería una cuestión de Perogrullo si no fuera porque llevamos toda la historia de la humanidad peleándonos por establecer cuál es el mejor método de pastoreo, como deliberara Platón en la *Política*. Existen pruebas más que fehacientes que nos muestran que la correlación entre pobreza e índices de alfabetización bajos persiste a lo largo de toda la vida, dibujando un círculo vicioso en cuya circunferencia caben malos e inestables trabajos, bajos salarios y desinterés perpetuo por las prácticas culturales que tenemos por recomendables, además de un sinfín de patologías sociales que acaban traduciéndose en padecimientos personales.[9] Para que la promesa que encierra la lectura se cumpliera sería necesario, antes que nada, que los países corrigieran esa tendencia del gradiente social que documenta cómo las personas que provienen de las clases más depauperadas económica y culturalmente fracasarán en la escuela con más asiduidad, obtendrán peores trabajos, tendrán una salud más precaria, participarán de una manera mucho más ocasional en las deliberaciones colectivas, se sentirán menos concernidos por los problemas globales y no compartirán en absoluto los gustos y prácticas culturales de los nacidos en entornos más apropiados y ventajosos. Si hacemos caso a los datos que arrojan de manera persistente los organismos internacionales en asuntos relacionados con alfabetización, comprensión lectora y fracaso y abandono escolar, tendremos que reconocer que nos hacemos trampas a nosotros mismos, porque decimos promover aquello que negamos. Las reformas educativas, dicho sea de paso, casi nunca van de problemas técnicos, ni siquiera de rediseños curriculares, sino, simple y llanamente, del aseguramiento de la equidad.[10]

Puede que el fracaso no sea, como suponía Sloterdijk, de la lectura en sí misma, sino de ese entorno social que ha hecho cosas inverosímiles y mágicas, al mismo tiempo, con la lectura. Pero convendría demostrarlo y, para hacerlo, disponemos del análisis histórico, de la sociología y de los datos estadísticos, un tridente que quizás nos permita vislumbrar cómo podríamos hacer cierta esa utopía cívica que sería la *lectocracia*.

No pretendo ya reclamar para la lectura la centralidad que tuvo antaño, porque deberá convivir con otras formas de lectura igualmente necesarias para desentrañar la complejidad del mundo en el que vivimos, pero sí creo que convendría de una vez por todas entender cuál es el papel que se le debe atribuir, qué podemos esperar de ella, de qué forma puede ayudarnos.

Conviene excavar en la etimología de las palabras para comprender todo su potencial: LECTOCRACIA: leer proviene del participio latino *legere* que, a su vez, procede de la raíz indoeuropea **leg*. En el camino de los sucesivos siglos la *e* del verbo latino en infinitivo se acabó perdiendo, como en tantos otros ejemplos, hasta

encontrarnos con el verbo *leger*. Dicen los filólogos, además, que las consonantes oclusivas latinas tienden a suavizarse y que la *g* interpuesta acabaría por desaparecer en la pronunciación. En todo caso, el significado de *legere* es el de *escoger, elegir o seleccionar*, incluso el de *preferir, optar* o *decidirse por*.

Si hacemos caso a Pedro Olalla (cómo no hacérselo),[11] *logos*, el antiguo concepto griego que identificaba pensamiento y lenguaje y que vino a significar, polisémicamente, consideración, argumento, palabra, discurso, relato, etc., provenía del verbo *logo*, un término generado a partir de un gesto, el de la acción de escoger, juntar o capturar con los dedos algo que flota en el aire. Remontándonos en el fértil río de las etimologías, la raíz primigenia de *logo* sería la mencionada *Leg*, que es el hilo en el que se ensartan verbos como *colegir* y, también, *leer* (*legere*), que no podría significar otra cosa que «ir uniendo» las letras como «cogiéndolas con pinzas» para obtener un sentido final. Seleccionar y recoger las cosas con criterio, juntarlas para configurar un mensaje determinado, captar con preferencia unas cosas sobre otras.

En el caso de *cracia* se trata de una voz de origen griego, *kratia*, que se utiliza como uno de los dos componentes léxicos radicales que significa *cualidad de poder* o, también, *fuerza*. Otras traducciones sugieren la posibilidad de comprenderla como *gobierno*. Si nos regimos por la opción más literal deberíamos entender el neologismo de *lectocracia* por la *cualidad de poder elegir*, por la *fuerza de poder decidir*, por la *opción de preferir* una u otra cosa. Para que un juicio madure lo suficiente para poder elegir, decidir o preferir por sí mismo, para que disponga de esa cualidad intransitiva de gobernarse a sí mismo, de reclamar para sí la posesión de su propio criterio, es necesario que crezca en autonomía e independencia, que sea capaz de acopiar la fuerza suficiente como para desvincularse del amasijo indiferenciable de los lugares comunes.

La *lectocracia*, en suma, sería el ejercicio de la lectura como fundamento del espíritu crítico, del pensamiento capaz de trascender las convicciones más larvadas, las certidumbres más escondidas, todo aquello que aceptamos irreflexivamente como un *a priori* incontestable y que es tan difícil de reconocer como tal precisamente porque duerme agazapado entre nuestras evidencias más irreflexivas.

La etimología vuelve en nuestra ayuda: el término *doxa* es un término griego antiguo (δόξα) que proviene del verbo *dokein* (δοκεῖν) y significa *aparecer, parecer, pensar o aceptar*, es decir, dar por bueno un pensamiento prestado, una locución heredada que encierra principios de percepción que orientan nuestra manera de deliberar y actuar sin que seamos siquiera conscientes de ello. La *lectocracia* sería, en suma, el esfuerzo colectivo por convertir a la lectura en la desveladora de la *doxa*, en la desenmascaradora de nuestras especulaciones subterráneas, en el principio de acción reflexiva sobre el que edificar nuestra libertad de pensamiento.

En el infecundo debate sobre el papel de las humanidades en la educación[12] bastaría con recuperar el papel transversal de la lectura como posibilidad de autoconstrucción individual y colectiva siempre que se respetara escrupulosamente la genealogía de las palabras y se procurara que alcanzasen su zénit: darnos a todos

la fuerza para escoger de manera soberana y crítica aquello que nos conviene. No habría lectura ni posibilidad alguna de *lectocracia* si no se respetara la etimología de las palabras, las raíces que les prestan sentido, la aspiración a no dejarse hablar por nada ni nadie, la ambición de regir críticamente sobre las propias elecciones. Toda torcedura o manipulación, todo esfuerzo centralizado por imponer una única lectura legítima, no podría ser denominado lectura, menos aún *lectocracia*, porque pervertiría el ideal hacia el que apuntan los términos.

En el fondo deberíamos aspirar a tener solamente ideas peligrosas porque, tal como defendía Oscar Wilde, no hay ideas dignas de llamarse tales que no lo sean, ideas sustentadas en el inmenso archivo de la memoria vegetal de la humanidad, maceradas en nuestra conciencia, convertidas en principios independientes de pensamiento y acción. *Lectocracia*, en suma, como un ejercicio personal y colectivo que reclame la vigencia de la utopía humanista, que rescate esos principios de la ascesis lectora compuestos de paciencia y tenacidad, indagación y reflexividad, contención del juicio y escucha activa, fundamentos todos del espíritu y el pensamiento críticos.

Notas

1. Carl Sagan, https://www.carlsagan.com

2. Sagan, C., *The Demon-Haunted World: Science as a Candle in the Dark*, Ballantine Books, 2011. Existe traducción española: *El mundo y sus demonios: La ciencia como una luz en la oscuridad*, Editorial Crítica, Madrid, 2017.

3. Sagan, C., 2011, *op. cit.*, págs. 345-346.

4. Para una historia de cómo el partido nazi utilizó los libros y la lectura, puede leerse el capítulo primero de Rodríguez, J., *La furia de la lectura. Por qué seguir leyendo en el siglo XXI*, Tusquets, Barcelona, 2021.

5. Pintada realizada en el año 2022 en la fachada de una biblioteca pública de la ciudad de Barcelona (foto tomada por el autor).

6. Platón, «Político», en *Diálogos V*, Gredos, Madrid, 1988, 267d.

7. Varela, J. y Álvarez-Uría, F., *Arqueología de la escuela*, Ediciones Endymion, Madrid, 1991.

8. Varela, J. y Álvarez-Uría, F., *op. cit.*, pág. 150.

9. Resulta indispensable consultar, a estos efectos, Wilkinson, R. G. y Pickett, K., *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*, Bloomsbury Publishing, 2011. Existe edición

en español: *Igualdad. Cómo las sociedades más igualitarias mejoran el bienestar colectivo*, Capitán Swing, 2019.

10. OCDE, *Equity in Education: Breaking down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, 2018, pág. 192.

11. Olalla, P., *Palabras del Egeo: el mar, la lengua griega y los albores de la civilización*, Acantilado, Barcelona, 2022, págs. 15-18.

12. Es aconsejable leer Nussbaum, M. C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Barcelona, 2010. La polémica puede rastrearse hasta nuestros días sin aparente resolución: Menand, L., «What's So Great About Great-Books Courses?», en *The New Yorker*, 13 de diciembre de 2021, https://www.newyorker.com/magazine/2021/12/20/whats-so-great-about-great-books-courses-roosevelt-montas-rescuing-socrates

LA POSIBILIDAD DE UNA LECTOCRACIA

En la cola del paro

En una entrevista que la *Paris Review* realizó a Kurt Vonnegut en la primavera del año 1977, le preguntaron:

> PR.: Si usted fuera Comisario de publicaciones en los Estados Unidos, ¿qué haría para aliviar la deplorable situación actual?
>
> KW.: No faltan escritores maravillosos. Lo que falta es una masa devota de lectores.
>
> PR.: ¿Y entonces? —preguntó el entrevistador.

Entonces, contestó Vonnegut, con una respuesta que podría parecer una mera ironía, una broma o una travesura,

> Propongo que se exija a todas las personas sin trabajo que presenten un informe de lectura sobre un libro antes de recibir su cheque de asistencia social.[1]

Condicionar la ayuda estatal a la presentación de un informe de lectura razonado, vincular el abono de una prestación a la mejora de la comprensión lectora, supeditar la recolocación laboral a la construcción de una verdadera comunidad de lectores. No sé si cabría introducir este requisito en el ordenamiento legal de un país pero, si no cupiera agregarlo en letra, como decreto, no estaría de más preservar su espíritu.

Durante una parte de su vida, cuando alcanzó cierto renombre y estrellato, Kurt Vonnegut pasaba buena parte del año ofreciendo charlas y conferencias en ceremonias de graduación en universidades norteamericanas, un circuito regular que le procuraba ingresos suplementarios y, sobre todo, el placer culpable de sentirse reconocido y celebrado.[2] En la celebración de la clausura del curso de 1978, en el Fredonia College[3] del Estado de Nueva York, un año después de haber concedido la entrevista a la *Paris Review*, Vonnegut se refirió de nuevo a la prodigiosa anomalía que suponía saber leer, a las ventajas civilizatorias que su práctica podría procurar: «Sé bien que vosotros, ¡oh graduados!, lo sois en alguna especialidad, pero recordad que habéis pasado la mayor parte de los últimos quince

o dieciséis años aprendiendo a leer y escribir. Las personas que, como vosotros, saben hacer bien esas dos cosas son genuinos milagros y, en mi opinión, nos permiten sospechar que tal vez sean entes civilizados. Es tremendamente difícil aprender a leer y escribir. Puede ser la tarea de toda una vida. Cuando reprendemos a los maestros de escuela por el bajo nivel de lectura de nuestros estudiantes, actuamos como si enseñar a leer y escribir fuera el empeño más sencillo del mundo. Intentadlo alguna vez y comprobaréis que es casi imposible».[4]

The Paris Review, 1977, entrevista a Kurt Vonnegut.

Vonnegut reverenciaba secretamente la vida académica porque nunca consiguió un título universitario. Lo probó en Cornell, en su facultad de química, y lo intentó muchos años después en la Universidad de Chicago al mismo tiempo que impartía talleres de escritura creativa en Iowa. En el primer itinerario abandonó, porque nunca había querido estudiar esa clase de materia, y en el segundo le fue negada la titulación, porque el tribunal que valoró su trabajo lo consideró improcedente. A los cuarenta años, sin títulos, sin reconocimientos literarios, sin la estima de la crítica ni de sus posibles lectores, Vonnegut se sentía un donnadie, pero su fe en la potencia transformadora y liberadora de la lectura y la escritura permanecieron incólumes a lo largo de su vida, incluso se acrecentaron con el paso de los años, cuando formó parte del PEN Club y tuvo que defender la libertad de expresión como uno de los derechos humanos fundamentales. El hecho de haber sido autodidacta desde el principio, desde sus primeras contribuciones a la creación del periódico escolar, *Echo*, en la *Shortridge High School* en Indianápolis, hasta la redacción de sus últimas novelas, le dotaba de la autoridad moral de quien ha fraguado su propio camino mediante el uso autónomo del lenguaje.

Pero Vonnegut no se conformaba con que la escritura y la lectura fueran algo que le confortara personalmente y le permitiera ganarse el sustento con relativa decencia, sino que creía firmemente en su poder endémico para propiciar el empoderamiento y la liberación de todos los seres humanos: «El arte», meditaba en *Un hombre sin patria*, «no es una forma de ganarse la vida. Es más bien una forma muy humana de hacer la vida más soportable. Practicar un arte, bien o mal, es una forma de hacer crecer el alma. Por el amor de Dios», increpaba a sus lectores, «canten en la ducha. Bailen con la música de la radio. Cuenten cuentos. Escriban un poema para un amigo o para una amiga, aunque sea pésimo. Háganlo tan bien como sepan y obtendrán una enorme recompensa. Habrán creado algo».[5] Para promover ese poder creativo, Vonnegut nunca desplegó un programa teórico explícito sino que se conformó con lanzar admoniciones y consejos imaginativos, como el de exigir la lectura atenta y el comentario crítico a quienes deseaban cobrar contraprestaciones laborales, con acicatear el poder durmiente que poseíamos cada uno de nosotros, más allá de las herramientas que pretendían usurparlo. No era amigo de Bill Gates ni de los ordenadores, tampoco su enemigo, porque escribió mucha ciencia ficción o ficción con cierto sustrato tecnológico, pero abogaba por un uso que tuviera en cuenta que, aunque la tecnología nos transforme al utilizarla, debe ponerse siempre a nuestro servicio, anteponiendo el objetivo innegociable del empoderamiento humano: «Tenemos artilugios como los ordenadores, que te hacen creer que no puedes conseguir nada por ti mismo», nos advertía. «Bill Gates dice: "Esperen y verán hasta dónde puede llegar su ordenador". Pero son ustedes los que tienen que llegar, no un puñetero ordenador. El milagro está en lo que uno puede llegar a ser. Somos lo que somos gracias a nuestro propio trabajo».[6] No se trataba, claro, de neoludismo o de un homenaje póstumo a Ned Ludd,[7] sino de poner de relieve que, siendo como somos conscientes del poder autotransformador de las tecnologías que inventamos, conviene supeditarlas a los fines que convenimos, que no deben ser otros que los de acrecentar nuestra creatividad y enriquecer nuestra vida.

En el verano de 1937 Kurt trabajó en la ferretería de su tío Franklin Vonnegut. La crisis del 1929 y las dificultades de su padre en el trabajo habían abocado a la familia a la suerte de desclasamiento que exigía arrimar el hombro. Su trabajo consistía en subir y bajar el ascensor de carga entre los seis pisos del edificio en el que se alojaba el establecimiento. En alguno de sus libros, como *Pájaro de celda*, Vonnegut lo recordaría como una de las posibles evocaciones del infierno en la tierra, del mito de Sísifo redivivo. Por error u omisión, sin embargo, su tío Franklin le asignó el mismo salario que al resto de trabajadores veteranos, unos 14 dólares a la semana, y le ubicó en segundo lugar en el reloj de fichaje, tras él mismo. Aquello fue percibido por el resto del personal asalariado como una forma escasamente encubierta de favoritismo, de sobrinazgo, algo que Kurt sobrellevó con vergüenza, como el primer indicio de lo que representaba la diferencia de clase. Otro de sus tíos, Alex, quizás el que más influyera en su vida posterior, le invitó en aquel mismo

momento a que leyera un libro en el que se describían las prácticas de consumo y ostentación sobre las que se basaban las estrategias de diferenciación simbólica de las clases sociales, formas de afectación que conducían a convenciones casi inamovibles de estratificación y segregación social. Aquel libro, *La teoría de la clase ociosa*, escrito por Thorstein Veblen y publicado originalmente en el año 1899,[8] influyó sobremanera en el adolescente de quince años que era Vonnegut, en una visión de la realidad en la que el dominio, la discriminación y la opresión debían ser compensadas y corregidas políticamente. De hecho, al leerlo, no solamente despertó en él una forma de compasión y solidaridad indeleble por los descartados y desechados de una sociedad, una conciencia política imborrable, sino que le sirvió para entender los avatares de su propia familia, sumida en la adquisición de «posesiones agresivamente inútiles», en la espiral de la distinción y la ostentación social, lo que hacía de él un pequeño burgués casi incorregible.

El héroe cultural de Vonnegut fue Eugene Debs,[9] alguien al que no conoció porque murió cuando él tenía cuatro años pero que ejerció una poderosa influencia en su imaginario, hasta el punto de incluirlo en *Pájaro de celda* como alusión recurrente: «Eugene Debs», escribía Vonnegut, «se presentó cinco veces como candidato por el Partido Socialista y en 1912 obtuvo 900.000 votos, casi el 6 % del voto popular [...] Lo que decía durante la campaña era esto:

> Mientras haya una clase baja, estaré en ella.
> Mientras haya un elemento delictivo, perteneceré a él.
> Mientras haya un alma en la cárcel, no seré libre.

Y echando mano de la ironía y el sarcasmo marca de la casa, más hiriente aún si cabe en un país como los Estados Unidos, donde tienden a digerir mal la mordacidad, remataba, dirigiéndose a un público imaginario asentado sobre las certezas del liberalismo: «¿No les da arcadas cualquier cosa relacionada con el socialismo, como las grandes escuelas públicas o la seguridad social para todos...?».[10]

Al que sí conoció Vonnegut fue a Powers Hapgood,[11] el propietario de una fábrica de embotellamiento que quiso poner en práctica, en los años veinte del pasado siglo, una forma de gobernanza horizontal y democrática, paritaria. El experimento no terminó de salir bien pero el eco de la iniciativa quedó marcado a fuego en la manera de percibir la realidad de Vonnegut: «Sí que conocí a un socialista de su generación: Powers Hapgood, de Indianápolis. Era el típico idealista de Indiana. El socialismo es idealista.

> —Señor Hapgood, vamos a ver, usted se licenció en Harvard, ¿por qué una persona de su posición elige esta vida?
> —Pues por el Sermón de la Montaña, señor juez —le contestó Hapgood.
>
> Lo repito: ¡Hurra por nuestro equipo!».[12]

Si Kurt Vonnegut resulta un personaje cercano y simpático no es, solamente, porque cultivara una imagen y un tono a lo Mark Twain, sino porque estaba lleno de contradicciones, como tantos de nosotros. No era, en absoluto, una persona íntegra e impoluta, más bien un manojo de convicciones teóricas en franca contienda con su comportamiento real. Pero se esforzaba por defender y mantener a flote esas certidumbres básicas, por no mentirse a sí mismo y ser consciente de las limitaciones de su compromiso. Sentía que formaba parte de ese equipo de idealistas que luchaban por un mundo más igualitario, más justo, seña de identidad de un socialismo que nunca terminó de prosperar en un país dominado por la ideología del individualismo egomaníaco. No es que Vonnegut escapara a ninguna de las contradicciones habituales, antes al contrario, porque coqueteó con la fama, flirteó con las inversiones y el dinero y acudió a cualquier reclamo institucional que estuviera dispuesto a abonar su caché, pero nunca se engañó a sí mismo: «Igual que yo, muchos socialistas estadounidenses eran gente de agua dulce. La mayoría de americanos no saben lo mucho que hicieron los socialistas durante la primera mitad del siglo pasado con arte, elocuencia y capacidad organizativa, para aumentar el amor propio, la dignidad y la perspicacia política de los asalariados de Estados Unidos, nuestra clase trabajadora».[13]

La cuestión para Vonnegut, efectivamente, era la del aumento del amor propio, la dignidad y la perspicacia política de los desheredados, la del acrecentamiento de su capacidad de entender y transformar su entorno, y es ahí donde Vonnegut atribuía un poder quizás desmedido al aprendizaje de la lectura y la escritura, a la práctica creativa de cualquiera de las artes, al ejercicio pleno y cabal de la libertad de expresión, al progresivo afinamiento y ejercitación del juicio y el pensamiento crítico.

En una intervención en el año 1976 con ocasión de la renovación e inauguración de la *Shain Library,*[14] en el Connecticut College, Vonnegut ofreció, seguramente, una de las definiciones más claras, esplendentes y comprensibles de la relación entre libros, lectura y formación del pensamiento crítico. La cita es larga, bastante desconocida, y merece la pena recogerla en toda su extensión:

> Nuestra capacidad de leer, cuando se combina con bibliotecas como esta, nos convierte en las mujeres y los hombres más libres, y en los niños...
>
> ... Como somos lectores, no tenemos que esperar a que un ejecutivo de la comunicación decida lo que debemos pensar a continuación, y cómo debemos pensarlo. Podemos llenar nuestras cabezas con cualquier cosa, desde osos hormigueros hasta calabacines, en cualquier momento de la noche o del día.
>
> Más mágico aún, quizás, es que los lectores podamos comunicarnos entre nosotros a través del espacio y el tiempo de forma tan barata. La tinta y el papel son tan baratos como la arena o el agua, casi. No hay que convocar un consejo de administración para decidir si podemos permitirnos escribir esto o aquello. Yo mismo escenifiqué una vez el fin del mundo en dos trozos de papel, con un coste de menos de un céntimo, incluyendo el desgaste de la cinta de mi máquina de escribir y

el asiento de mis pantalones.

Piensen en eso.

Compárenlo con los presupuestos de Cecil B. DeMille...

La lectura ejercita la imaginación, la hace ir a más...

El lenguaje es sagrado para mí...

La literatura es sagrada para mí...

Nuestra libertad para decir o escribir lo que nos plazca en este país es sagrada para mí. Es un raro privilegio no solo en este planeta, sino en todo el universo, sospecho. Y no es algo que alguien nos haya dado. Es algo que nos damos a nosotros mismos.[15]

Vonnegut no se limitó a ensalzar teóricamente la libertad de expresión como uno de los derechos fundamentales sino que se implicó en su defensa activa desde la atalaya, sobre todo, del PEN Club, convencido, en contra de sus críticos y detractores, de que su ejercicio no atentaba contra la seguridad norteamericana en tiempos de guerra sino, todo lo contrario, la reforzaba y fortalecía, evitando el amordazamiento y la esclerosis de la opinión única.[16] Así se expresó en la reunión que en febrero de 1986 se mantuvo en el *International PEN Congress* bajo el lema de «The Writer's imagination and the imagination of the state» con la asistencia, entre otros, de Mario Vargas Llosa, insistiendo en la doble necesidad de convertirlo en un derecho y una obligación extensibles a toda la población y de defender a aquellos escritores que, adalides en primera línea, sufren persecución por su causa en distintos países.

Cuando, tres años antes, en 1983, la Asociación de Editores Norteamericanos le propuso que formara parte del comité que debía elegir los títulos que representaran a su país en la Feria del Libro de Moscú, Vonnegut aceptó, convencido de que era una buena ocasión para mostrar al mundo la faz más política y socialmente implicada de la nación norteamericana. Junto a escritoras como Toni Morrison, seleccionó 313 libros de muy distinta índole, aunque todos de carácter irrefutablemente progresista y políticamente comprometido. Carl Gershman,[17] el por entonces Presidente del *National Endowment for Democracy*, financiador de la operación de traslado de los libros, rechazó aquella selección bajo el argumento de que presentaban un notorio sesgo político hacia uno de los extremos de su espectro. Aquella fue la segunda vez que Vonnegut experimentó una forma de censura que percibió como una agresión intolerable a su visión y su criterio, una manipulación regresiva que le llevó a dimitir del comité de selección. Ejercer sin restricciones el derecho a escoger una relación de títulos que, inevitablemente, representarían una visión particular del mundo, entraba de lleno en lo que Vonnegut concebía como fruto de la práctica de la libertad de pensamiento y expresión, algo innegociable, irrenunciable. La primera vez fue en 1973, en Dakota del Norte, cuando un grupo de funcionarios escolares prohibieron y quemaron el que sería su éxito editorial más importante, *Matadero cinco*,[18] una crónica de su paso por la Segunda Guerra Mundial, por la experiencia traumática que tuvo de los campos de concentración y

de los bombardeos de la ciudad alemana de Dresde, de la completa e imprevista destrucción de una ciudad cuyo número de víctimas superó con creces a la intervención atómica en Hiroshima o Nagasaki, aunque nunca se le prestara la misma relevancia o atención. Como tantos otros regresados de los campos de trabajo o de exterminio, Vonnegut tardó mucho tiempo en sedimentar y digerir su experiencia, en convertirla en literatura sanadora, como le sucedería a Jorge Semprún o a Primo Levi. Vonnegut necesitó veintitrés años[19] en regentar y apaciguar a sus demonios internos, y lo hizo con una mezcla de lirismo surrealista, ciencia ficción, hechos históricos contrastados y buen oído para un lenguaje coloquial al que no ahorraba improperios. El protagonista, Billy Pilgrim, delira a menudo, rehén de una conciencia escindida que le lleva a inventar un pueblo y un planeta alienígena, Tralfámador, que le permite ver el mundo desde fuera y alejarse de sí mismo cuando las cosas se vuelven demasiado complicadas y dolorosas. Pilgrim no divaga todo el tiempo, sin embargo, por las esferas interestelares: describe crudamente alguno de los hechos de la guerra, del exterminio nazi, de las bajezas y perversidades de los seres humanos. Y el conjunto es un libro antibelicista, antipatriótico, contra la insensatez y desatino bárbaramente pueril de los seres humanos, un libro «corto, confuso y discordante»,[20] como él mismo lo calificó, que en realidad no utilizaba un lenguaje grueso arbitrariamente ni exponía al lector a escenas innecesariamente crueles, pero sí arrojaba un manto de incredulidad y desapego respecto a toda forma de nacionalismo belicista en una época en que la Guerra de Vietnam daba sus últimos coletazos y en que cualquier desafección guerrera era considerada como desatino y deserción. El 8 de diciembre de 1973, en consecuencia, un grupo de funcionarios escolares del Estado de Dakota del Norte prohibieron la lectura del libro y recurrieron a una de las formas más populares de supresión de la memoria: la quema en uno de sus hornos.

Vonnegut envió una carta a uno de los miembros del Consejo Escolar, el señor McCarthy, y el texto decía:

> Estimado Sr. McCarthy, le escribo en su calidad de presidente del Consejo Escolar de Drake. Me encuentro entre los escritores americanos cuyos libros han sido destruidos en el ya famoso horno de su escuela. Si se molestara en leer mis libros, en comportarse como lo harían las personas educadas, aprendería que no son sensuales y que no abogan por el salvajismo de ningún tipo. Piden que la gente sea más amable y responsable de lo que suele ser. Es cierto que algunos de los personajes hablan con grosería. Eso es porque la gente habla con grosería en la vida real. Si usted y su junta directiva están ahora decididos a demostrar que en realidad tienen sabiduría y madurez cuando ejercen sus poderes sobre la educación de sus jóvenes, entonces deberían reconocer que fue una lección podrida la que dieron a los jóvenes de una sociedad libre cuando denunciaron y luego quemaron libros, libros que ni siquiera habían leído. También debería decidirse a exponer a sus hijos a todo tipo de opiniones e información, para que estén mejor preparados para tomar decisiones y sobrevivir. De nuevo: me ha insultado, y soy un buen ciudadano, y soy muy real.[21]

Desde su publicación, *Matadero cinco* ha sido prohibida o impugnada en al menos dieciocho ocasiones, contando entre ellas la precedente. Cuando el libro fue eliminado de las escuelas públicas del condado de Oakland, Michigan, en 1972, un año antes que en Dakota del Norte, el juez del circuito lo calificó de «depravado, inmoral, psicótico, vulgar y anticristiano», aunque resulte difícil creerlo y encontrar una sola página que merezca esos adjetivos. Unos años más tarde, el distrito escolar de Island Trees, en Levittown, Nueva York, retiró la novela y otros ocho libros de sus bibliotecas de secundaria y bachillerato. Los miembros de la junta directiva calificaron los libros de «antiamericanos, anticristianos, antisemitas y simplemente asquerosos». Quizás pudiera convenirse en que el primero de los calificativos pudiera estar justificado siempre que creyéramos que alguien pueda arrogarse el monopolio de definir la esencia de lo nacional. En el juicio de 1982 del *Consejo de Educación vs. Pico*, el Tribunal Supremo de Estados Unidos falló por cinco a cuatro en contra de la restricción del consejo, citando una violación de la Primera Enmienda. Pero incluso mientras se decidía ese caso, más distritos siguieron enfrentándose a desafíos sobre el lugar de la novela en las escuelas. Pero no hace falta retroceder a los años setenta y ochenta del siglo pasado, porque el fanatismo y la intolerancia parecen ser los primeros resortes que los seres humanos utilizamos cuando queremos menospreciar o liquidar aquello que diverge de la norma, sea esa cual fuere o imaginemos: en septiembre de 2010, Wesley Scroggins, un profesor de la Universidad de Missouri y del distrito escolar de Republic, en Missouri, escribió una carta al *Springfield News-Leader* en la que sostenía que «en las clases de inglés de la escuela secundaria, los niños deben leer y ver material que debería clasificarse como pornografía blanda». Y, no conforme con esa crítica, mantenía que «se trata de un libro que contiene tanto lenguaje profano que haría sonrojar a un marinero de vergüenza... El contenido va desde hombres y mujeres desnudos en jaulas, juntos, para que otros puedan verlos teniendo sexo, hasta Dios diciendo a la gente que mejor no se metan con su hijo perdedor y vago, llamado Jesucristo».[22]

En un país como Estados Unidos, la *American Library Association* tiene que seguir manteniendo un registro de *Clásicos prohibidos e impugnados*[23] —entre los que se encuentra, claro, *Matadero cinco*— porque persiste la persecución y el hostigamiento hacia la libertad intelectual, artística y de expresión, demostrando que en el corazón de lo que se tiene por una democracia anidan las semillas del fanatismo y la intolerancia. Lo más paradójico, a pesar de todo, es que quienes proscriben y calcinan aquello que tienen por impío o inmoral son los verdaderos creyentes en la fuerza de las palabras, en el poder de la literatura, en la pujanza de lo escrito. Su energía sancionadora es equivalente a su convicción en la energía transformadora de los textos. Quizás conviniese aprender de ellos esa sola cosa: que la lectura de un texto tiene la capacidad de transmutar nuestras vidas.

Imaginar, por eso, que en la cola del paro debería implantarse un procedimiento obligatorio de crítica y comentario lector no era a fin de cuentas, simplemente, una observación chistosa o una travesura dialéctica de Vonnegut. Era una forma

ingeniosa de plantearse si la compresión lectora y el pensamiento crítico podían extenderse por mandato legal y, sobre todo, si eso podría servir para aguzar el criterio político de una nación de ciudadanos alienados, si eso podría aprovecharse para arrinconar los prejuicios y las ofuscaciones y desarrollar una estrategia de pensamiento juicioso persistente. Estados Unidos era, en su opinión, a fin de cuentas, una «una nación en bancarrota, completamente saqueada, cuyos activos han sido vendidos a extranjeros, una nación inundada por plagas y supersticiones sin control, por el analfabetismo y la televisión hipnótica»,[24] todo lo contrario de lo que él imaginaba que debía constituir una nación y un pueblo ilustrados.

¿Deberíamos hablar con la ministra de trabajo para que hiciera obligatorio en las colas del paro el comentario crítico de textos literarios? ¿Deberíamos, quizás, crear un nuevo Ministerio de Lectura y Pensamiento crítico que, en coordinación con el anterior, se preocupara de diseñar un programa pedagógico mediante el cual nadie pudiera concluir la educación obligatoria sin haber alcanzado un nivel de compresión lectora, análisis crítico y creatividad satisfactorios? ¿Deberíamos seguir creyendo que la lectura tiene ese poder transformador que le atribuyen autores y detractores de las mismas obras? ¿Deberíamos preocuparnos, sobre todo, por hacer de la lectoescritura una herramienta de empoderamiento creativo de la que todos pudiéramos aprovecharnos? ¿Sigue siendo el aprendizaje y el ejercicio de la lectura un milagro que deberíamos preservar y extender? ¿Cómo es posible que sigan perdurando las censuras y los vedamientos en el siglo XXI, los ataques fanáticos contra la libertad intelectual? ¿Cómo podemos seguir consintiéndolo? ¿Es la defensa de esta forma de ilustración humanista una mera modalidad de idealismo trasnochado?

El 5 de noviembre de 2006 un grupo de estudiantes de la Xavier High School de Nueva York solicitaron al legendario Kurt Vonnegut que acudiera a su centro para dar una charla inspiracional a sus compañeros. En aquella fecha Vonnegut tenía 84 años y pocas ganas de viajar, aunque mantenía intactas sus convicciones y sus ganas de espolear a los jóvenes. Vonnegut no acudió a aquella cita, pero no dejó de contestar a la amable invitación que le habían cursado. En aquel texto, casi póstumo, resumía sus más profundas creencias: «Lo que tengo que deciros, además, no me llevará mucho tiempo: practicad cualquier arte, música, canto, danza, actuación, dibujo, pintura, escultura, poesía, ficción, ensayo, reportaje, no importa lo bien o lo mal que lo hagáis, no para ganar fama o dinero, sino para experimentar aquello en que podríais convertiros, para encontrar lo que está dentro de vosotros, para hacer crecer a vuestras almas».[25] No limitaros a reproducir aquello que os obligan a reproducir indefinida y baldíamente; dedicaros a producir cosas que os ayuden a revelar y desplegar vuestra identidad, a hacer vuestra vida más rica, sin poner interés alguno en la eventual recompensa externa que pudieran concederos o rebajaros a intercambiarlas por su supuesta equivalencia monetaria. Gracias, Kurt.

Notas

1. Vonnegut, K., *Kurt Vonnegut: The Last Interview and Other Conversations*, Melville House, 2011. La entrevista original fue publicada en el nº 69 de la primavera de 1977 en la *Paris Review*. La cita corresponde a la pág. 63.

2. La mayor parte de la información biográfica sobre Kurt Vonnegut procede de Shields, C. J., *And so it goes. Kurt Vonnegut: a life*, Herry Holt and Co., 2011.

3. Fredonia University, https://www.fredonia.edu/

4. Vonnegut, K., «Cómo ganar dinero y hallar el amor», Fredonia College, Fredonia (Nueva York), 20 de mayo de 1978, págs. 27-45, en *Que levante mi mano quien crea en la telequinesis y otros mandamientos para corromper a la juventud*, Malpaso Editores, Barcelona, 2013.

5. Vonnegut, K., *Un hombre sin patria*, Bronce, 2006, págs. 28-29.

6. Vonnegut, K., *op. cit*., pág. 58.

7. Ned Ludd, https://es.wikipedia.org/wiki/Ned_Ludd y https://en.wikipedia.org/wiki/Ned_Ludd

8. The Theory of the Leisure Class, https://en.wikipedia.org/wiki/The_Theory_of_the_Leisure_Class

9. Eugene V. Debs, https://en.wikipedia.org/wiki/Eugene_V._Debs

10. Vonnegut, K., 2006, *op. cit*., págs. 76-77.

11. Powers Hapgood, https://en.wikipedia.org/wiki/Powers_Hapgood

12. Vonnegut, K., *op. cit*., pág. 20.

13. Vonnegut, K., *op. cit*., pág. 18.

14. Shain Library, https://media.conncoll.edu/media/The%20Shain%20Library%20Renovation%3A%20The%20%22Noodle%20Factory%22%20Reborn/1_t89syx26

15. Vonnegut, K. y McConnell, S., *Pity the Reader: On Writing with Style*, Rosetta Books, 2019, págs. 203-204.

16. «El libre intercambio de ideas entre naciones e individuos no pone en peligro nuestra seguridad, sino que la refuerza, y la creencia de que, como ciudadanos de los Estados Unidos, todas las libertades de expresión son nuestro derecho», en Shields, C. J., *And So It Goes. Kurt Vonnegut: A Life*, Henry Holt & Co., 2011, pág. 411.

17. Carl Gershman, https://www.ned.org/experts/carl-gershman/

18. Vonnegut, K., *Matadero cinco. La cruzada de los niños*, Blackie Books, 2021.

19. «No quiero hablar del dinero, las preocupaciones y el tiempo que me ha costado este pésimo librito. Cuando volví a casa, después de la Segunda Guerra Mundial hace veintitrés años, pensé que me resultaría fácil escribir sobre la destrucción de Dresde, pues lo único que tendría que hacer sería contar lo que había visto. Y también pensé que sería una obra maestra o que al menos me permitiría ganar un montón de dinero, dada la envergadura del asunto», Vonnegut, K., *Matadero cinco. La cruzada de los niños*, Blackie Books, pág. 8., 2021.

20. Vonnegut, K., 2021, *op. cit*., pág. 23.

21. El texto de la carta puede encontrarse en la web del *National Humanities Center*, https://nationalhumanitiescenter.org/humanities-moment/censoring-slaughterhouse-five/

22. Scroggins, W., «Scroggins: Filthy books demeaning to Republic education», en la sección de Opinión de *Springfield News-Leader*, 2010, https://www.news-leader.com/story/opinion/contributors/2010/09/18/scroggins-filthy-books-demeaning-to-republic-education/77164936/

23. Banned & Challenged Classics, https://www.ala.org/advocacy/bbooks/frequentlychallengedbooks/classics

24. Shields, C. J., *op. cit*., pág. 422.

25. Puede encontrarse un ejemplar de la carta en https://highexistence.com/make-your-soul-grow-84-year-old-kurt-vonneguts-wonderful-letter-to-a-group-of-high-school-students/

Puede visualizarse una dramatización de su contenido en https://www.openculture.com/2019/07/sir-ian-mckellen-reads-kurt-vonneguts-letter-to-high-school-students-make-art-and-make-your-soul-grow.html

La fe del juez Timothy Spencer

El 12 de agosto del año 2021 un tribunal del distrito de Lincolnshire, en el Reino Unido, encontró unánimemente culpable de un delito de posesión de información potencialmente útil para la preparación de un acto de terrorismo (de acuerdo con el artículo 58 de la Ley de Terrorismo) a Ben John, de 21 años de edad.

El responsable de la Policía Antiterrorista de las Midlands Orientales, el Detective Inspector James Manning, declaraba tras el juicio:

> Se trataba de un joven que podía ser el hijo de cualquiera, que estudiaba en la universidad y que vivía una vida en público, mientras llevaba otra en privado. Poseía abundante material nacionalsocialista y antisemita, lo que indicaba una fascinación y una creencia en una ideología supremacista blanca junto con el apoyo a un grupo satánico extremo que preocupa cada vez más a las fuerzas del orden. El material terrorista que se le encontró en posesión es extremadamente peligroso, y lo adquirió para promover su ideología. Indica la amenaza que él y otros seguidores de esta odiosa ideología suponen para la Seguridad Nacional. No se trata de una lectura ligera, ni de un material del que la mayoría se ocuparía por razones legítimas. Esta ha sido una investigación larga y compleja a lo largo de once meses.[1]

El juez encargado de instruir el caso y dictar sentencia, Timothy Spencer, dijo:

> Es repelente, este contenido, para cualquier persona que piense correctamente. Este material está relacionado en gran medida con la ideología nazi, fascista, e inspirada en Adolf Hitler. Pero también había una cantidad sustancial de material más contemporáneo que propugnaba la extrema derecha y el material supremacista blanco. Usted sugirió en el juicio que se trataba de una mera fascinación académica; lo rechazo. Mi opinión es que en un grado significativo usted se ha alineado con estas ideologías y en un grado significativo ha adoptado las opiniones expresadas como propias.[2]

En atención, seguramente, a las consideraciones del abogado defensor que valoró el

caso de Ben John como el de un amasijo de emociones que podía reconducirse hasta llevar una vida normal plenamente integrada en la sociedad, emitió una sentencia asombrosa por la fe que depositaba en la herramienta encargada de la enmienda, por la fórmula de seguimiento y evaluación utilizada y por la confianza en la redención de los seres humanos. «Eres un individuo solitario con pocos o ningún amigo verdadero [...], muy susceptible de ser reclutado por otros», comenzó afirmando el juez, aunque su percepción del posible peligro de esa alianza y de las eventuales acciones derivadas era escasa. Después de mensurar la dimensión real de la amenaza y de estimar el embrollo moral y afectivo del implicado, el juez Spencer le hizo prometer una cosa y le abrió las puertas de una nueva dimensión: por un lado le hizo dar su palabra de que no buscaría, descargaría o investigaría ningún material relacionado con el movimiento de la extrema derecha y el embrutecimiento que eso implica; por otro, le invitó a convertirse en un lector crítico. «¿Has leído a Dickens? ¿Austen? Empieza con *Orgullo y prejuicio* e *Historia de dos ciudades* de Dickens. *Noche de Reyes* de Shakespeare. Piensa en Hardy. Piensa en Trollope», le conminó en una clase de literatura elemental. Y acabó refiriéndose al método de valoración que, como juez, se reservaba: «El 4 de enero me dirás lo que has leído y te pondré a prueba. Te pondré a prueba y si creo que me estás [mintiendo] sufrirás. Te estaré vigilando, Ben John, en cada paso del camino. Si me fallas ya sabes lo que pasará».[3] La prueba coactiva de lectura profunda y de crítica literaria deberá realizarse cada cuatro meses, una alternativa venturosa a los posibles quince años de encarcelamiento que hubiera permitido la Ley de Terrorismo.

Es cierto que el juez Timothy Spencer no fue el primero en utilizar la lectura con la fe en la reconversión o la reorientación de los encausados, pero también lo es que lo hizo con renovado entusiasmo.[4] En el año 1978, Rhea Joyce Rubin[5] publicó un libro cuyo título aludía a la esperanza compartida en el efecto terapéutico y restaurador de la lectura, en su capacidad para aliviar los trastornos emocionales y para infundir una confianza renovada en uno mismo: *Biblioterapia*.[6] De acuerdo con aquella primera definición, el tratamiento curativo a través de la lectura consistiría en «un programa de actividades basado en los procesos interactivos del uso de material impreso y no impreso, ya sea imaginativo o informativo, facilitado por un bibliotecario u otro profesional, para lograr la comprensión del desarrollo normal o para efectuar cambios en el comportamiento emocionalmente perturbado».[7] Los primeros estudios que trataron de demostrar la solidez empírica del procedimiento no tuvieron demasiado éxito, ciertamente: la biblioterapia trató de aplicarse en escuelas en las que sus alumnos procedieran de entornos sociales desfavorecidos o desestructurados, para intentar suplir, por una parte, la falta de familiaridad con la práctica y disfrute de la lectura y, por otra, para tratar de gestionar los altibajos emocionales de los alumnos;[8] también se introdujo en contextos escolares donde las alumnas pudieran estar experimentando problemas de autoestima derivados de conflictos familiares, fracaso escolar e implicación en la comisión de determinados delitos, un bucle perverso del que la lectura debería ayudarles a encontrar una

salida.[9] En ambos casos los resultados, aunque esperanzadores, no arrojaron evidencias incontestables.

En el Estado de Massachusetts, en Estados Unidos, se fundó en el año 1991 un programa de rehabilitación a través de la lectura, o la biblioterapia, para la manumisión de las penas de cárcel. *Changing lives through literature* fue un idea de Robert Waxler y Robert Kane, profesor de la Universidad de Massachusetts Dartmouth y juez de la corte superior, respectivamente, de manera que la educación y la justicia se aliaban en la convicción de que la lectura podía ser capaz de despertar sentimientos de empatía, compasión y humanidad en aquellos que se veían impelidos a entender los sentimientos de los otros, a ponerse en su lugar y asumir, aunque fuera momentáneamente, sus temores y sus esperanzas.[10] En el prefacio del libro *Transformar la alfabetización: cambiando vidas a través de la lectura y la escritura*,[11] en el que se sintetizaban los fundamentos del programa y se describía su desarrollo, revelaban cuáles eran sus verdaderas convicciones, aquellas sobre las que habían construido su intervención: «Defendemos el valor y la relevancia de la lectura en la educación de los ciudadanos para el siglo XXI», argumentaban, porque «creemos que el aula es el mejor lugar para revigorizar la búsqueda de lo humano, y que la lengua y la literatura, el debate inteligente y apasionado, la historia y la autorreflexión son los medios centrales para ese fin. De esa creencia trata este libro».[12] Creencia, fe, por tanto, que para convertirse en certeza debería venir corroborada por alguna clase de evidencia empírica que la respaldara, por alguna demostración que ratificara su consistencia, más allá de las etéreas convicciones humanistas, de su volatilidad y de sus numerosos contraejemplos históricos.

El diseño del programa de intervención se meditó, al menos, durante una década antes de su lanzamiento: en el año 1980 Waxler asistió a un seminario sobre literatura y sociedad en la Universidad de Princeton en el que discutió sobre el papel de la lectura y las letras en un ambiente social progresivamente conquistado por las tecnologías, algo que, con los años, se ha hipertrofiado. Su inquietud es hoy, si cabe, más pertinente que entonces, y su pregunta resuena con la misma relevancia que antaño, porque en aquella década solamente podían presumirse algunas de las implicaciones de las transformaciones digitales contemporáneas. Dos años después de la implementación del programa, en 1993, conscientes de la necesidad de procurarse pruebas empíricas que avalaran su aplicabilidad, recurrieron al criminólogo G. Roger Jarjoura y a la experta en derecho y sociedad Susan T. Krumholz para que contrastaran los resultados de la intervención en un grupo de control y en un grupo experimental, similares en términos de edad y riesgo de reincidencia delictiva, si bien los miembros del grupo de estudio mostraban, por una parte, una mayor probabilidad de ser calificados como más graves en cuanto a sus antecedentes penales que los del grupo de comparación y, por otra, revelaban una probabilidad significativamente superior de haber sido condenados por delitos violentos que los miembros del otro grupo. En el artículo publicado posteriormente, que llevaba por título algo tan revelador como «Combinación de biblioterapia y

modelo positivo de roles como alternativa al encarcelamiento»,[13] se informaba a los interesados de que al primero de los grupos se asignaron 40 personas en libertad condicional y al segundo 32 presos, y se añadía que los datos de seguimiento indicaban una tasa de reincidencia delictiva del 45 % en el grupo de control y del 18,75 % en el grupo experimental tras la finalización del programa, una correlación entre lectura, redención y recapacitación esperanzadora, más aún cuando el perfil de los sometidos a escrutinio mostraba una potencialidad delictiva superior. Lo cierto, sin embargo, es que determinar empíricamente si la recuperación de aquellos presos se debía a la biblioterapia o, correlativamente, a la elevación de expectativas socioculturales, fruto de la intervención, al acompañamiento solícito y atento de los monitores, desencadenante de la reflexión constructiva sobre su propia condición, o a una predisposición que se había ido adquiriendo progresivamente en la búsqueda de un modo de vida alejado de lo legalmente reprobable, resultaba casi imposible.[14] ¿La imposibilidad de aislar determinadas variables invalidaba el presumible impacto que la lectoescritura había tenido sobre la mejora de la vida de aquellos presos? ¿Hay cosas indispensables que, sin embargo, no cabe medir, como la imaginación, la comprensión y la compasión? ¿Debía sospecharse de la influencia terapéutica y curativa del ejercicio de introspección, elaboración y reconstrucción propiciado por aquellas sesiones de lectura colectiva, reflexión compartida y de escritura creativa a partir de las experiencias de vida de cada cual? ¿Debería bastarnos con compartir esa convicción humanista hondamente arraigada que dice que el lector puede entenderse a sí mismo mejor en el periplo vital de los personajes proyectados en las páginas de una novela, que puede aprender de sus peripecias, sus éxitos, sus desgarros y sus fracasos como ejemplo de los múltiples itinerarios biográficos divergentes que tiene la vida, que puede llegar a comprender la multiplicidad de los puntos de vista de sus personajes y la complejidad de la experiencia humana a través de los que se construye la realidad? ¿Es realmente la literatura un medio excepcional entre otros medios para favorecer un tipo de reflexión sobre la propia experiencia mediante el espejo deformante o rehabilitador que nos ofrece?[15] ¿Está en la naturaleza de la literatura, en efecto, funcionar como un dispositivo de indagación abierto que no juzga ni reprueba sino que somete la complicada tesitura de cada personaje al escrutinio del lector, en un ejercicio íntimo y personal de reflexión que invita al cuestionamiento y a la averiguación? En un mundo convulso como el nuestro en el que el ruido, la discrepancia y la disconformidad prevalecen sobre cualquier otra cosa, ¿podríamos con la lectura cultivar las competencias necesarias para mantener una interacción razonable con los demás, para sostener un diálogo rico y abierto con ellos, para escuchar y ponderar sosegadamente sus argumentos, para negociar el significado y alcance de sus opiniones y sus actos, para gestionar y resolver los conflictos que pudieran derivarse de la inevitable convivencia? ¿No será mucho para una sola práctica, por muy poderosa que pudiera parecernos?

En el año 1917, en plena Primera Guerra Mundial, un oficial del ejército británico fue internado en un hospital especializado para traumatismos psíquicos

causados por las extremas condiciones del combate, el de Craiglockhart,[16] en Edimburgo. Aquel oficial había tenido una primera mala experiencia que había acabado en una conmoción cerebral como resultado de la explosión de un proyectil que le había dejado enterrado. La claustrofóbica sensación de poder morir sepultado bajo tierra le había ocasionado la primera crisis de neurosis de ansiedad. A pesar de padecer severos dolores de cabeza, vómitos regulares y desórdenes en la micción, sus oficiales superiores habían considerado que podía permanecer de servicio. Durante dos meses intentó reprimir y refrenar cualquier recuerdo relacionado con la viva sensación de haber visitado su propio sepulcro. Su exigua entereza se derrumbó definitivamente cuando, al salir al campo de batalla, vio cómo un compañero suyo era despedazado por un proyectil que separó la cabeza y el resto de los miembros de su tronco, convirtiéndolo en una colección de retales para la construcción de un Frankenstein. A lo largo de los siguientes días el oficial padeció pesadillas espantosas en las que veía a su camarada despedazado, como una suerte de zombi paseante o como una especie de cadáver corroído por la lepra. Aquel ser incompleto y mutilado se aproximaba todas las noches a su lecho hasta el momento en que su insoportable cercanía le hacía despertarse, bañado en sudor, aterrorizado. Durante el atardecer, en la anticipación de la penumbra nocturna, el oficial británico temía la hora en que la noche caería y tuviera que tenderse en su lecho de pesadilla. En aquellos tiempos de virilidad guerrera congestionada y mal entendida, el único tratamiento socialmente admisible era el de la represión, el del refrenamiento de cualquier manifestación psíquica anómala, porque la valentía se tenía por sinónima de supresión, de supuesto dominio de sí mismo y de cancelación de cualquier forma de exposición pública de debilidad. La verdad, sin embargo, es que el esfuerzo de ahogamiento de los desasosiegos nocturnos traía consigo el redoblamiento del terror: cuanto más trataba de ocultarse la razón de sus angustias, con más brío y veracidad se reproducían y se propagaban. En situaciones como aquella, tan comunes en períodos bélicos, los afectados tenían que vivir entre la represión o la pura disociación, ese punto de dolor extremo en que la personalidad se escinde para intentar sobrellevar una carga inadmisible, poniéndola sobre los hombros de un personaje que, aun siendo uno mismo, no deja de ser otro. El tratamiento dispensado a todos aquellos pacientes de guerra consistía en proporcionarles una pala para que intentaran enterrar lo más profundo posible la fuente de su dolor, negándola y ocultándola, sustrayéndola a las palabras que podrían haberla enunciado, comunicado o explicado. Nada de verbalización o de precaria racionalización de la causa del trauma; más bien silencio, tortura y ocultación.

W.H.R. Rivers.

William Halse Rivers, contemporáneo de Sigmund Freud, fue un psiquiatra y antropólogo inglés que dedicó buena parte de su vida al tratamiento de la neurosis de guerra.[17] Rivers cayó pronto en la cuenta de que el encubrimiento o el enmascaramiento de la fuente de la ansiedad solamente podía conducir al agravamiento de la enfermedad, a profundizar en el oscuro agujero de la depresión, a enterrar a sus pacientes bajo ese sedimento de angustia que tanto temían. Su tratamiento procuró todo lo contrario: hacer aflorar la causa del padecimiento, verbalizarla y transcribirla, comunicarla y discutirla, reelaborarla como si fuera una materia que pudiera cambiar de forma mediante la reflexión y la manipulación, algo sobre lo que construir una visión distinta y distante de su sufrimiento. El Dr. Rivers se dirigió al oficial, durante la primera sesión de su tratamiento, comentándole que resultaba evidente que aquel cuerpo fragmentado era síntoma evidente de que la muerte había sobrevenido de inmediato, ahorrándole el sufrimiento de un tormento prolongado. El paciente inglés le miró sorprendido y, tras algunos segundos, le comentó que nunca había observado aquel suceso desde esa perspectiva y que, en lugar de tratar de reprimir o embozar los recuerdos, se afanaría en pensar en que no hubo dolor en el tránsito.

Durante varias noches no volvió a tener pesadillas ni imágenes de espectros despedazados que se le acercaban sudorosos por la noche, en todo caso sueños en los que transitaba una tierra desconocida en la que se encontraba con el cadáver de su compañero de armas, Sam Browne, sin el desasosiego ni la angustia que le atenazaron, en los que recogía algunas de sus pertenencias para entregárselas a su familia, llorando débilmente, casi reconfortado. O sueños en los que se encontraba

con su amigo y en los que era capaz de explicarle, cara a cara, el origen de su congoja y de su tribulación, sin la zozobra ni la aflicción que le habían atormentado. «El cese de la represión», escribió el Dr. Rivers en su informe médico, «fue seguido por la desaparición de los síntomas más angustiosos y por una gran mejora de su salud general».[18]

El tratamiento de los problemas emocionales, con el psicoanálisis a la cabeza, fue una de las preocupaciones que colmaron las investigaciones de finales del siglo XIX y principios del XX, y William Halse Rivers no fue ajena a ellas, conocedor como era de las obras de Freud y de Jung. No fue, sin embargo, un acérrimo seguidor de los teóricos psicoanalistas, pero sí tuvo con ellos en común la ocurrencia de exponer a la luz el desencadenante de la angustia evitando su insana represión. Hacerlo aflorar era como sustraerlo un poco a la tiniebla y darse ocasión para concederle un carácter material, despersonalizándolo y objetivándolo, convirtiéndolo en algo observable, comprensible y manipulable, algo sobre lo que intervenir alejándolo del ser que lo padecía y transformándolo en algo sobre lo que arrojar una nueva perspectiva o, incluso, construir una nueva vida. Esa cualidad de materialización casi física se redoblaba cuando se utilizaba la escritura, esa técnica que proyecta el pensamiento sobre una página cosificándolo, convirtiendo las palabras volubles e impalpables en material inalterable y analizable, indefinidamente compartible, dándose así la posibilidad de dominar de alguna manera la representación de los hechos que nos mortifican.

Fue seguramente ese atributo terapéutico de la escritura, esa propiedad potencialmente curativa que da forma a lo impensable, que convierte en palabras lo inefable, la que primó en su elección como herramienta para el tratamiento de los traumatismos de guerra. Es cierto que la escritura puede ser una salvación de la vida traumatizada pero, también, una emboscada en la que quien rememora se ve acorralado y asediado por recuerdos insoportables que conviene mantener a raya, de ahí que Jorge Semprún, Primo Levi o Bruno Bettelheim tardaran veinte o treinta años en convocar por escrito a sus propios fantasmas, incapaces de lidiar anticipadamente con lo insufrible. Escribir o vivir se convierte a menudo en una disyuntiva en esas coyunturas traumáticas pero el tiempo cauteriza y la letra acaba, por lo común, imponiéndose, manifestando su poder para rescatar del silencio lo innombrable, para restituir algo de coherencia a la desquiciada lógica de la realidad, para desquitarse simbólicamente de los agresores, para poetizar a fin de cuentas el horror.

El espanto no parece acabar nunca y el hábito reflejo que trata de camuflar lo invivible, tampoco. Durante la Segunda Guerra Mundial, algunos años después de que el doctor William Halse Rivers ayudara a emerger y transfigurar el dolor de los combatientes de la Primera Guerra Mundial, muchos niños sufrieron el profundo trauma de perder a sus padres, secuestrados, deportados, torturados y, en la mayoría de los casos, asesinados. Durante toda su infancia, su juventud y buena parte de su madurez, no se atrevieron ni siquiera a enunciar la pérdida, el abismal vacío de la

ausencia, el oscuro estrago de la falta. Al no existir, en muchos casos, la evidencia palmaria de la muerte definitiva de los progenitores, preferían refugiarse en la endeble esperanza de una reaparición, aplazando el necesario duelo durante décadas y empujando su congoja al fondo indecible de sus conciencias. Bruno Bettelheim[19] pasó buena parte de su vida tratando a niños con dificultades de adaptación y sabía bien lo que representaba ese fardo inexpresable. En *El peso de una vida*, una suerte de autobiografía intelectual construida mediante la agregación de distintos ensayos, aludía a la experiencia recurrente del ocultamiento de esta manera: «La incapacidad para nombrar y describir nos oprime tan ferozmente que nos obliga a enterrar lo opresivo muy hondo en nuestro interior y ya no podemos alcanzarlo. Aunque parezcan tener una existencia independiente que corroe nuestra vida, las cosas reprimidas tan profundamente destruyen el derecho a disfrutar, incluso destruyen la sensación de que uno tiene derecho a vivir».[20] Una vez más, de nuevo, lo que no se podía expresar se apoderaba enteramente de su rehén, se adueñaba de su memoria misma, porque intentar olvidar o suprimir un recuerdo de esa prestancia equivalía siempre a hacerlo omnipresente, inolvidable. En esas situaciones en las que la reminiscencia dormida secuestra el deseo mismo de vivir, no queda otra opción más que la de la rememoración, la enunciación, la escritura, aun a riesgo de que el ominoso peso de la retrospección aplaste a quien pretenda hacerlo emerger. Bruno Bettelheim lo sabía bien por experiencia propia porque, después de haber pasado por los campos de concentración de Dachau y Buchenwald, tardaría 35 años en atreverse a explorar, a expresar, el agujero negro de su angustia.[21] Al hablar de los *Niños del Holocausto* en realidad hablaba también de él, del esfuerzo denodado por seguir viviendo, por obtener buenos resultados académicos, por superar pruebas y exámenes, por labrarse un futuro profesional y formar una familia, por cumplir obstinadamente con todos los compromisos y rituales de la vida adulta, por procurarse una pátina superficial de normalidad bajo la cual siempre pujaba la congoja y la tribulación, esos dos flagelos que hacían que «la vida les resultara» a todos «extraordinariamente difícil y vacía en el sentido más estricto».[22] En el año 1979 Bettelheim prologó una obra de Claudine Vegh, *Je ne lui ai pas dit au revoir*,[23] no le pude decir adiós, en la que la autora entrevistó a una decena de adultos que, en su niñez, habían sufrido el espantoso trauma de la desaparición de sus padres a manos del ejército nazi, la herida que jamás había dejado de supurar aun cuando pretendieran recubrirla con sucesivas capas de mutismo y omisión. El hecho mismo de impedirse o prohibirse la más mínima mención a aquel hecho preservaba una pequeña llama de esperanza que cobijaban y abrigaban como si fuera la última tabla de salvación de sus vidas: «nunca hablaba de mis padres con nadie», confesaba uno de los entrevistados, «porque él vive en mí, eso es todo, eso me basta». La esperanza, sin embargo, casi siempre esconde una trampa, porque al prorrogar el duelo la agonía se extendió una vida entera. Al menos, hasta que, como aquellos soldados de la Primera Guerra Mundial traumatizados en el frente, pudieron verbalizar la pérdida, reconocerse en el dolor, admitir la desaparición definitiva, y constatarlo en

unas líneas escritas que fueron publicadas en forma de libro por una persona que se tomó la molestia de transcribirlas. Lo que Sócrates reprochaba a la escritura como un simulacro de conocimiento, como memoria muerta o como imposible diálogo, se convirtió para los deudos en una forma de pura e inesperada liberación: «Para quienes han participado en su creación», recapitulaba Claudine Vegh, «este libro se ha convertido en un significativo paso adelante. Pone fin a los intentos de represión y negación, y es un principio retardado del duelo por nuestros padres, para que, de algún modo, enterremos los recuerdos y por fin los niños puedan llevar una vida normal». De la Primera Guerra Mundial pasando por las atrocidades nazis, los reiterados gulags de la pavorosa historia humana hasta el genocidio ruandés, la escritura ha pretendido convertir la vergüenza, el odio, la pérdida, el remordimiento o el desánimo en algo que evite la corrosión causada por la ocultación y el silencio; en algo que, al poner a cierta distancia el recuerdo, permita manipularlo, elaborarlo, construir algo nuevo a partir de él; en algo con lo que sanar.[24]

En el año 1983 Woody Allen lanzó una singular película titulada *Zelig*.[25] En aquel largometraje el camaleónico protagonista era capaz de adoptar los rasgos de cualquier persona con la que tratara hasta el punto de transfigurarse, de metamorfosearse en el individuo que antes no era. En una escena memorable de aquella cinta Bruno Bettelheim, como otros estelares invitados (Susan Sontag o Saul Bellow), juzgaban y valoraban las presumibles razones por las que aquel personaje exhibía aquel patológico síntoma de adaptación extrema, de abandono de su personalidad en beneficio de la adopción de la de otros. Bettelheim, muy seriamente, declaraba: «La cuestión de si Zelig era un psicótico o simplemente un neurótico extremo era un asunto que se discutía sin cesar entre sus médicos. Ahora bien: yo mismo pensaba que sus sentimientos no eran realmente tan diferentes de los de una persona normal, lo que se llamaría una persona normal y bien adaptada, solo que llevados a un grado extremo, a una medida extrema. Yo mismo sentía que se podía pensar en él como el último conformista». La propia vida de Bruno Bettelheim podría leerse en esa clave: emigrado a Estados Unidos tras su liberación de Buchenwald, judío austriaco, consiguió la nacionalidad norteamericana en los años 1940 y logró labrarse una carrera profesional como psicoanalista que le llevó a impartir clases en la Universidad de Chicago y a dirigir centros como la *Orthogenic School*, en la que pondría a prueba sus métodos para el cuidado de niños y niñas problemáticos. Hasta ahí su vida podría parecer una carrera de sufrimiento y superación ejemplar en la que la escritura y la lectura, como él mismo dejara escrito en *Libros esenciales en nuestras vidas*,[26] enriquecieron su existencia más que cualquier otra cosa en el mundo, proporcionándole la posibilidad de esclarecer los problemas que le preocupaban, abriéndole perspectivas inusitadas sobre el mundo y sobre él mismo. La verdad, sin embargo, podría haber sido distinta, porque no parece que Bettelheim obtuviera nunca una titulación regular relacionada con el psicoanálisis, por mucho que hubiera leído a Freud; que muchos de sus artículos y de sus obras pudieran haber sido plagios; o que utilizara la violencia en el

tratamiento de los niños en aquel famoso centro de terapia que dirigió.[27] Puede que Bettelheim utilizara la misma estrategia de Zelig, la de intentar adaptarse al entorno, acomodarse, connaturalizarse para pasar desapercibido, para ser aceptado, aunque eso requiriese alterar la verdad, desfigurarla, camuflarla. Y puede, sobre todo, que la escritura no terminara de servirle, que no acabara de depurar los posos emponzoñados de sus recuerdos, que no saldara sus oscuras deudas con el pasado. Bettelheim, como otros *buchenwaldianos*, como otros presos de los campos de concentración que acabaron reconociendo que la última patria que no habían podido abandonar había sido aquella de los *Konzentrationslager*, acabó suicidándose. En el año 1990, después de aquel cameo cinematográfico; después de la redacción de una veintena de libros dedicados a la rememoración histórica, el afloramiento del trauma, su verbalización y su tratamiento; y después de haber reconocido el extraordinario poder liberador de la lectura y la escritura a lo largo de su existencia, se quitó la vida. Quizás no fueran suficientes, quizás les atribuyera propiedades curativas exageradas, quizás la reparación nunca pueda provenir por completo de su práctica y de su uso. Quizás la escritura pueda llegar a ser un bálsamo, un alivio, un atenuante, pero no una cura definitiva o un remedio final. Quizás la escritura nos ayude a desplazar el objeto de nuestro sufrimiento hasta el punto de que podamos tratarlo como algo externo, como algo casi ajeno susceptible de análisis y tratamiento, pero puede que la mitigación de la pesadilla, que su apaciguamiento, nunca pueda ser concluyente, de la misma forma que la doma de una fiera no pueda nunca garantizarnos que no nos cercenará la garganta de un zarpazo. Es posible que en la noche oscura de la desesperación la escritura, como sugiere Boris Cyrulnik,[28] nos ilumine como un sol renovado, pero es también posible que la escritura no siempre alcance a disipar las sombras que nos enturbian el alma. Iván Illich, uno de los pensadores faro del siglo XX, consideraba, pese a todo, que «la lectura es una "técnica ontológicamente reparadora" que elimina la oscuridad de los ojos del hombre caído y le devuelve la capacidad de percibir la luz que brilla de todas las cosas».[29]

¿Deberíamos perseverar en las convicciones y en la fe del Juez Timothy Spencer y tomar la escritura y la lectura como la posibilidad de enderezar nuestros pasos mirándonos en el espejo de la vida de los demás? ¿Habríamos de seguir creyendo en las propiedades curativas de la escritura, en su poder benefactor, siquiera porque nos permite alejarnos de nosotros mismos y de las emociones que nos embargan para poder contemplar todo desde una distancia benévola que nos ayuda a cauterizar, comprender y construir algo nuevo a partir del trauma inicial? ¿Son la escritura y la lectura, al contrario, algo radicalmente insuficiente para contrarrestar la aflicción, las arremetidas del desasosiego generadas por una situación traumatizante? ¿Convendría encontrar un justo término medio que, reconociendo la naturaleza reparadora de la lectura y la escritura, admitiera sus intrínsecas limitaciones?

Notas

1. Lincolnshire Police, Convicted terrorist sentenced, 2021, https://www.lincs.police.uk/news-campaigns/news/2021/convicted-terrorist-sentenced/

2. Davies, C., «UK judge orders rightwing extremist to read classic literature or face prison», en *The Guardian,* 1 de septiembre de 2021, https://www.theguardian.com/politics/2021/sep/01/judge-orders-rightwing-extremist-to-read-classic-literature-or-face-prison?CMP=fb_gu&utm_medium=Social&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR3wIDVTSUNreC5Zgm9wJC

3. Mack, T., «White supremacist sentenced to read Pride and Prejudice», en *Leicester Shire Live*, 31 de agosto de 2021, https://www.leicestermercury.co.uk/news/leicester-news/white-supremacist-sentenced-read-pride-5853738

4. Algunas de las fuentes más reconocidas son: Shorey, K., «The Hospital Library», en *Library Journal*, 1 de diciembre de 1937, págs. 895-897; Wright, Z., «Bibliotherapy in a Children's Hospital», en *Library Journal*, 1 de diciembre de 1937, págs. 898-900; Bryan, A. I., «Can There Be a Science of Bibliotherapy?», en *Library Journal*, 15 de octubre de 1939, págs. 773-76. Todo en https://archive.org/details/pub_library-journal?&sort=-week&page=3

5. Rhea Joyce Rubin, https://www.encyclopedia.com/arts/educational-magazines/rubin-rhea-joyce-1950

6. Rubin, R. J., *Bibliotherapy*, Mansell Publishing, Londres, 1978, pág. 256.

7. Rubin, R. J., *op. cit.*, pág. XI.

8. Sheridan, J. T., *et al.*, «Structured Group Counseling and Explicit Bibliotherapy as In-School Strategies for Preventing Problems in Youth of Changing Families», en *The School Counselor*, vol. 32, nº 2, 1984, págs. 134-141, https://www.jstor.org/stable/23900616

9. Miller, D. E., «The Literature Project: Using Literature to Improve the Self-Concept of At-Risk Adolescent Females», en *Journal of Reading*, vol. 36, nº 6, 1993, págs. 442-448, https://www.jstor.org/stable/40016462

10. Office of Public Affairs, University of Massachusetts Dartmouth, «Changing Lives Through Literature program recognized for significant contribution to Criminal Justice field», https://www.umassd.edu/news/2014/program-recognized-for-significant-contribution.html

11. Waxler, R. P. y Hall, M. P., *Transforming Literacy: Changing Lives Through Reading and Writing*, Emerald Group Publishing, 2011.

12. Waxler, R. P. y Hall, M. P., *op. cit.*, págs. XI-XII.

13. Jarjoura, G. R. y Krumholz, S. T., «Combining Bibliotherapy and Positive Role Modeling as an Alternative to Incarceration», en *Journal of Offender Rehabilitation*, 28: 1-2, 1998, págs. 127-139

14. El texto original decía a este respecto: «Sin embargo, la cuestión de si el éxito (o, tal vez, la falta de fracaso) de estos hombres es el resultado del programa *Changing lives through literature* no puede ser respondida definitivamente en esta evaluación. La mayoría de los participantes en el grupo de estudio parecían estar en un momento de sus vidas en el que estaban preparados para cambiar a un estilo de vida no delictivo», Jarjoura, G. R. y Krumholz, S. T., *op. cit.*, 1998, pág. 134.

15. Mar, R. A. *et al.*, «Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds», en *Journal of Research in Personality*, vol. 40, nº 5, 2006, págs. 694-712.

16. Hospital de Guerra Craiglockhart, https://en.wikipedia.org/wiki/Craiglockhart_Hydropathic

17. William Halse Rivers, https://es.wikipedia.org/wiki/William_Rivers

18. Rivers, W. H., «The repression of war experience», en *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, vol. 11, 1917, págs. 1-20, https://doi.org/10.1177/003591571801101501. La cita se encuentra en la pág. 7.

19. Bruno Bettelheim, https://en.wikipedia.org/wiki/Bruno_Bettelheim

20. Bettelheim, B., *El peso de una vida*, Editorial Crítica, 1991. La cita corresponde a la pág. 190 en el capítulo «Niños del Holocausto».

21. «El desmoronamiento combinado y repentino de todas estas defensas contra la angustia ante la muerte nos proyecta hacia lo que hará unos treinta y cinco años, a falta de otro nombre, denominé *situación límite*», en Bettelheim, B., *Sobrevivir. El holocausto una generación después*, Editorial Crítica, Barcelona, 1983, pág. 25.

22. Bettelheim, B., *op. cit*., pág. 192.

23. Veigh, C., *Je ne lui ai pas dit au revoir: des enfants de déportés parlent*, Gallimard, París, 1979.

24. Chaput-Le Bars, C., *Traumatismes de guerre: du raccommodement par l'écriture*, Editions L'Harmattan, París, 2014.

25. *Zelig*, https://www.imdb.com/title/tt0086637/?ref_=fn_al_tt_1

26. Este ensayo forma parte de *El peso de una vida*, *op. cit*., págs. 91-102.

27. Puede encontrarse información sobre estos asuntos en el punto *Controversies* de la entrada sobre Bruno Bettelheim en Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Bruno_Bettelheim#Controversies

28. Cyrulnik, B., *Escribí soles de noche: Literatura y resiliencia*, Gedisa, Barcelona, 2020.

29. Cayley, D., *Ivan Illich in conversation*, House of Anansi Press, 1992, pág. 86.

La promesa de las comunidades lectoras

En el número 19 de julio de 1846 de la revista *La Fraternité*, diario del movimiento comunista francés, podía leerse:

> Los libros son caros, y la gente es pobre; la mayoría de ellos —nos referimos, por supuesto, a los que tienen como objeto la mejora de la condición de las clases trabajadoras—, contienen cosas buenas. ¿Es el deber de los hombres que pueden estudiar libremente estos libros, y es una buena política reproducir los pasajes útiles que contienen, y darlos a leer a los trabajadores? Nosotros creemos que sí. En adelante, cuando se presente la oportunidad, extraeremos de libros antiguos o nuevos, pero no muy difundidos, aquellos pasajes que creamos útiles para la santa causa que defendemos. Comenzaremos esta serie de extractos con el de un libro de F. Vidal titulado *De la répartition des richesses ou de la justice distributive en économie sociale*.[1]

Los libros resultaban inasequibles, los trabajadores eran menesterosos proletarios que trabajaban en jornadas extenuantes de doce horas, la alfabetización generalizada era una aspiración tan deseable como remota y aquellos que perseguían mejorar la condición del proletariado se sentían moralmente obligados a procurarles una relación de lecturas seleccionadas que despertara sus conciencias, que les permitiera percibir en toda su crudeza la realidad de las desigualdades sociales, que les instara a intervenir activamente en el curso de sus propias vidas modificando sus aciagos destinos. Todo aquello se esperaba de los libros y de la lectura, instrumento por antonomasia para despabilar las conciencias, para desarrollar un conocimiento más preciso de la realidad histórica y de los desequilibrios sociales, para generar un sentimiento de comunidad que comparte un mismo anhelo de cambio, para imaginar un programa de intervención capaz de torcer el aparente curso natural de la historia.

No era el título de *La Fraternidad*[2] una casualidad, porque lo que se intentaba promover era una forma de hermandad basada en la justicia, la igualdad y la libertad promovidas por la equiparación del nivel intelectual de todos mediante una

formación autodidacta y solidaria basada en los libros y la lectura. Ese fraternalismo humanizador no era privativo de los salones de lectura de la nobleza, de los selectos clubes de los hombres de letras que pugnaban por extender su soñada *república de las letras*,[3] sino que formaba parte de la esencia del proyecto de equidad, emancipación y autonomía que pretendían promover los movimientos socialistas y comunistas del siglo XIX con una fe inconmovible en los beneficios derivados del estudio y la lectura comunitarios, del auxilio mutuo en la menesterosidad de los saberes. «Ayudémonos los unos a los otros, que los que, estando en mejor situación que sus hermanos, puedan hacer algunos sacrificios para la adquisición de libros y periódicos, los presten a aquellos cuya posición es menos fácil; que los más instruidos comuniquen lo que saben a los que aún languidecen en la ignorancia», escribían en el número 5 del año 1845 de *La Fraternité* en un artículo titulado *A los obreros. Sobre la necesidad del estudio como medio de superación*.[4] La libertad y la autonomía eran botines que no podían obtenerse individualmente sino que solamente podían ser fruto de una empresa colectiva porque aquellos protocomunistas cayeron cabalmente en la cuenta de que el desvalimiento y la indigencia culturales no eran una falla de quienes las padecían sino el fruto de unas diferencias sociales de partida que se heredaban como si fueran una secuencia de código genético que solamente podían erradicarse mediante el cultivo solidario y colaborativo de la lectura. «Abjuremos de toda vanidad personal como funesta y contraria a la santa causa de la emancipación general; que el ignorante no se avergüence de confesar su ignorancia, pues esta solo le es imputable si se entrega a vivir en la oscuridad; que se ilumine por el contacto con sus hermanos más doctos». La lectura era el fundamento de un programa de emancipación humanista con un componente altamente idealista, como una antorcha que debía pasar de mano en mano para iluminar por igual a todos aquellos que habían sido condenados por nacimiento, injustamente, a las tenebrosidades de la ignorancia y a la reproducción indefinida de su propia condición depauperada. «Que el trabajador al que un rayo de luz ha venido a golpear no se enorgullezca de ellos burlándose o ridiculizando a los menos favorecidos que él», advertía el articulista, recordando al lector su origen común y las razones estructurales de su segregación, «sino que se dedique modestamente a difundir lo que sabe», instando a todos a demostrar la solidaridad que convenía a un proyecto utópico de aquellas dimensiones históricas.

Es posible que a estas alturas del siglo XXI dudemos de la eficacia que las comunidades lectoras pudieron haber tenido en la consecución de aquellos ideales humanistas, que vacilemos sobre su eficiencia a la vista de la evolución de la humanidad en su conjunto, de los infinitos reveses e involuciones que ha sufrido, de la promesa a menudo traicionada del empoderamiento solidario a través de la elevación igualatoria de nuestro nivel educativo. En el primer número de aquella revista, sin embargo, en el que se invocaban los principios que habrían de regir su línea editorial, se trasladaba una visión que sigue resonando con plena vigencia en la actualidad: «Sí, los principios que proclamamos están destinados, en la marcha de la

humanidad, a reconstituir la sociedad, a asegurar el reinado majestuoso de los pueblos, a reunir a los hombres en una sola familia y, finalmente, a regenerar el mundo mediante la aplicación de la ley universal basada en la razón, en el interés generoso, en el amor fraterno [...] Que será de inmensos resultados cuando todo el género humano, mediante la inteligencia y la unidad de esfuerzos, produzca mejoras insospechadas, extienda el campo de la ciencia y la industria hasta límites hasta ahora inadvertidos, y realice en la Tierra el ideal de la felicidad».[5] Casi doscientos años después seguimos discutiendo si la educación y las humanidades en general y la lectura en particular pueden ser bastiones sobre los que fundamentar nuestras democracias,[6] los cimientos sobre los que hacer florecer nuestra humanidad, los fundamentos de nuestra empatía y mutuo reconocimiento, y la respuesta no parece ser siempre clara o satisfacer a todos por igual. ¿Qué es lo que llevó a creer a aquellos hombres y mujeres que la lectura y la alfabetización podían ser los instrumentos de una ilustración renovada? ¿Qué es lo que les empujó a pensar que la lectura compartida y el intercambio generoso de conocimientos podían sustituir a lo que les había sido negado en la cuna empoderándoles e igualándoles? ¿De verdad que sobre la lectura autodidacta, los consejos bibliográficos, las guías de lectura y las tutorías personales podía reconstruirse la idea de un humanismo remozado? «El objetivo sería», proclamaba el redactor de *La Fraternité*, «cambiar la triste condición de la humanidad, extender el progreso por todas partes y liberar a los hombres de sus miserias físicas y morales. Así, en lugar de pensar solo en las conquistas materiales, ¿por qué no han de aspirar a conquistas más fructíferas? ¿Por qué no han de emancipar a esa innumerable masa de criaturas enclenques que claman por un lugar libre bajo el sol y cuyos corazones y mentes esperan ser sembrados con las semillas del bien y la verdad?».[7]

El 27 de octubre de 1849, el redactor del periódico *L'Illustration* se refería a una práctica poco común, importada, que cultivaban los trabajadores ingleses en sus fábricas de producción de paños:

> Hoy en día están todos mezclados. En nuestro dibujo del taller, por ejemplo, se puede ver al bretón con el sombrero de ala ancha junto al trabajador inglés. Este taller tiene una característica bastante curiosa. Una cincuentena de ingleses fríos y flemáticos, tan trabajadores como se pueda imaginar, divide su atención entre su trabajo y la lectura de un periódico cartista inglés por parte de uno de sus compañeros pagado por ellos. Estos hombres, que han dejado su país por el señuelo de un alto salario, parecen atribuir una especie de religión a este papel que viene de su país y que les lee un compatriota. Un recuerdo conmovedor de la patria que así nunca falta.[8]

Henry Brougham[9] fue diputado *Whig* en la *Cámara de los comunes* del Parlamento británico en la primera década del siglo XIX. Comprometido con el abolicionismo, el progreso del conocimiento y la equidad social, redactó una obra preocupada por la instrucción popular, *Practical observations upon the education of the people*, en la

que confería a la lectura en común y a todos sus atributos un poder transcendental para el progreso de la sociedad:

> En primer lugar, hay muchas ocupaciones en las que varias personas trabajan en la misma habitación; y a menos que haya algo ruidoso en el trabajo, uno siempre puede leer mientras los otros están empleados. Si hay veinticuatro hombres juntos, este arreglo solo requeriría que cada hombre trabajara un día extra en cuatro semanas, suponiendo que la lectura durara todo el día, lo que no sucedería; pero se podría contratar a un muchacho o a una muchacha para realizar la tarea, con un gasto tan insignificante que no se sentiría. Este procedimiento, además, ahorraría dinero y tiempo; un ejemplar de un libro, prestado para el propósito, u obtenido de una sociedad de lectura o biblioteca circulante, sería suficiente para un número de personas. Puedo añadir que los alumnos mejor informados y más aptos prestarían una gran ayuda a los más lentos de entendimiento y a los más ignorantes; y la discusión (bajo una reglamentación adecuada) sería de singular utilidad para todos, incluso para los más avanzados; lo que me lleva a observar que las sociedades con el propósito expreso de promover la conversación son un complemento muy útil para cualquier educación privada o de otro tipo recibida por las clases trabajadoras. Aquellos que no trabajan juntos en número, o cuya ocupación es de tipo ruidoso, pueden así, una o dos tardes en la semana, reunirse y obtener todas las ventajas de la instrucción y discusión mutua. Una asociación de este tipo combinará naturalmente con su plan las ventajas de un club de lectura.[10]

En jornadas extenuantes de doce o más horas, aquellos obreros ingleses en gran parte analfabetos sabían, sin embargo, que la formación de una conciencia propiamente política sobre la realidad pasaba por una lectura conectada, común, conexa y en voz alta de la prensa obrera, de la misma manera que los monjes medievales reproducían su creencia y se convencían del valor de su fe en la lectura recurrente en alta voz, en los refectorios conventuales, de los textos que consideraban sagrados. Una celebración laica de fortalecimiento del sentido de comunidad al tiempo que una ceremonia de indagación colectiva sobre los futuros sociales posibles y una apoteosis de las utopías que reconfigurarían la morfología de nuestras sociedades a lo largo del siglo XX. Esta comparación no pasó desapercibida en la época porque algunos prelados, como Samuel Gosnell Green,[11] en su obra sobre la elevación y mejora de la clase obrera, reconocieron que «las clases trabajadoras de Inglaterra se están convirtiendo, esencialmente, en lectoras. No es menos cierto que todavía hay multitudes que apenas conocen el alfabeto, y muchos más que leen sin discernimiento ni inteligencia. Pero esto apenas afecta al hecho. Los que no leen son invariablemente influidos por aquellos de sus compañeros que sí lo hacen. El oráculo del taller o de la taberna es el hombre familiarizado con los periódicos, versado en las publicaciones periódicas o —como no es raro entre los operarios más laboriosos— familiarizado con la literatura general. Es él quien moldea las mentes de sus compañeros y les enseña a pensar y a actuar. Toda esta

parte de la comunidad puede considerarse, por tanto, como sometida, en gran medida, al poder de la prensa».[12] Ser analfabeto no excluía a aquellos obreros del debate político porque bastaba con que algunos de ellos supieran leer para practicar una fórmula rotatoria de lectura en voz alta, constituidos en augures de un futuro que se construía en parte enunciándolo, o llegaba con que todos aportaran una pequeña cantidad de sus misérrimos salarios para abonar sus servicios a un lector semiprofesionalizado,[13] que ejercía de modelador temporal de sus espíritus.

La lectura fue cabalmente considerada como una práctica radicalmente transformadora, hasta el punto de que fuera necesario regular y orientar las lecturas que resultaban convenientes o inconvenientes, las lecturas que podían ser consideradas edificantes o nocivas, inspiracionales o venenosas, todo depende del punto de vista de quien elaborara el canon y de la posición social desde la que se construyera. Durante decenios se enfrentaron enconadamente por el establecimiento de una relación de lecturas recomendadas los diversos bandos que se contraponían en aquella sociedad cambiante, porque todos sabían que en aquella apuesta se jugaban la percepción misma de la realidad, primer elemento sobre el que es necesario actuar para transformarla o conservarla. Se publicaron relaciones bibliográficas, listas de lecturas recomendables, manuales sobre la buena y respetable educación de la clase obrera, bien con el fin de empoderarla y liberarla de su condición, bien con el propósito de apaciguarla y aprisionarla en su estado, porque la lectura no es nunca una práctica neutral ni solamente ociosa sino, sobre todo, un ejercicio de indagación, descubrimiento, reflexión, concienciación, deliberación y construcción. Y todos los protagonistas de esta contienda bibliográfica del siglo XIX le atribuían aquellas propiedades.

Flora Tristán[14] fue una figura histórica verdaderamente singular: agitadora obrera, feminista, autora de alguno de los textos del socialismo utópico más influentes del siglo XIX, fundadora de bibliotecas populares, profundamente convencida del poder educativo y emancipador de la lectura. Hija de un aristócrata peruano, Mariano de Tristán y Moscoso, y de una burguesa parisina huida a España durante la Revolución francesa, Anne-Pierre Laisnay, Flora se educó en una escuela muy modesta de las inmediaciones de París, lugar al que había llegado con su madre después del fallecimiento de su progenitor. A pesar de aquellos ilustres orígenes, la vida de Flora Tristán estuvo siempre marcada por el signo de la ilegitimidad, de la marginación, del apartamiento: el matrimonio de sus padres, celebrado religiosamente en España, nunca fue reconocido ni por la familia paterna ni por el Estado francés. Su compromiso con los derechos de las mujeres tiene su origen, entre otros, en la experiencia de una unión traumática con un marido que, en 1838, fue condenado a veinticinco años de trabajos forzados por intento de homicidio contra su esposa. Su conciencia de paria, que Flora Tristán capta muy bien en el relato autobiográfico de su viaje a Sudamérica, *Pérégrinations d'une paria*,[15] está enraizada en la experiencia de una doble exclusión, social y de género, porque a su aguda conciencia obrerista debía añadir su condición de mujer. Su educación

política y sentimental estuvo marcada, desde el principio, por la lectura temprana y autónoma de los pensadores sociales más reputados de su tiempo, Charles Fourier y Saint-Simon, de los que acabaría separándose por elitistas y autoritarios tiempo después, pero también de Mary Wollstonecraft o de Robert Owen,[16] de los que permanecería más cercana hasta el final de sus días.

En su obra seguramente principal, *Unión obrera*,[17] publicada un año antes de su fallecimiento, Flora Tristán desplegaba todo un programa de educación emancipadora basado en la lectura, un llamamiento a deshacerse de la ignorancia atenazadora y una invocación a tomar plena conciencia de la dominación de clase como principio de la acción unificada. En el capítulo titulado *Consejos a los obreros*,[18] apremiaba a sus lectores a abandonar el oscurantismo, a incrementar su capital educativo y cultural basándolo en buenas inversiones y en buenas selecciones, a sumar sus esfuerzos en una iniciativa colectiva de la que todos pudieran aprovecharse: «Obreros, si queréis salir del estado de miseria en el que estáis: instruiros», comenzaba Tristán, convencida de la pujanza transformadora de la educación. «Aquellos de entre vosotros que leen, por lo general leen libros lamentables. Hay que cambiar de procedimiento: en vez de gastar vuestro dinero comprando canciones, novelas pintorescas, cosas de fisiología y un fárrago de necedades que no encierran ninguna enseñanza útil, comprad buenos libros», recomendaba Tristán, porque no bastaba con leer, con procurarse un vano entretenimiento, porque en aquella batalla política de lo que se trataba era de despertar conciencias y de llamar a la acción. «Pero los buenos libros cuestan caros —me diréis— y no tenemos dinero. Uniros y, desde este momento, seréis ricos. Si queréis montar una pequeña biblioteca con una decena de buenos libros (y no hacen falta más), ¿por qué no formáis pequeñas asociaciones? Por ejemplo, doce, quince o veinte obreros y obreras que se conozcan y vivan en el mismo barrio podrían unirse para este fin. Con una pequeña cotización se comprarían doce obras que, como consecuencia de esta asociación, pertenecerían en común a los miembros asociados. ¡Figuraos pues, con LA UNIÓN se pueden hacer milagros!», con la unión podían constituirse pequeñas bibliotecas colectivas y ambulantes que sirvieran de alimento espiritual a aquellos obreros depauperados, que se utilizaran como fundamento de la acción colectiva. «En el caso de que aceptaseis esta idea, voy a señalaros las obras que os iría bien leer y releer cada domingo, estudiar, comentar, discutir entre vosotros, en una palabra, conocer a fondo, absolutamente igual a como los judíos conocen su Biblia y los católicos sus misales», porque el asesoramiento bibliográfico resultaba indispensable en aquella enconada disputa por el establecimiento de las lecturas canónicas, en aquella acalorada querella por lo que resultaba o no apropiado leer. Según Flora Tristán, alguno de los libros que resultaba indispensable incluir en aquella biblioteca modélica debían ser los de Eugène Buret, *De la miseria de las clases trabajadoras en Inglaterra y Francia*,[19] de Honoré Antoine Frégier, *Sobre las clases peligrosas de la ciudad de París*,[20] o de Jean-Baptiste Parent Duchâtelet, *De la prostitución en la ciudad de París*,[21] por enumerar solamente algunos de los

ejemplares que debían formar parte de una librería pequeña pero selecta, preparada para el combate.

De la lectura debía surgir una forma de reflexividad crítica sobre la que apuntalar la toma de conciencia política, el fortalecimiento de la subjetividad, el sentimiento de clase. Flora Tristán, como sus contemporáneos Fourier y Owen, era particularmente consciente de que para propiciar esa forma de lectura intensa, atenta y concentrada, profunda, debían darse las condiciones materiales necesarias para poder practicarla. El tiempo, la correlación entre tiempo de trabajo y tiempo de estudio o de ocio, estaban dramáticamente descompensadas hasta el punto de hacer inviable la lectura e irrisorio el esfuerzo por publicar un libro destinado al pueblo: «El pobre pueblo está tan abandonado, tan sobrecargado de trabajo desde su infancia, que sus tres cuartas partes no saben leer y la otra cuarta parte no tiene tiempo para leer. Y que, por lo tanto, hacer un libro para el pueblo es echar una gota de agua en el mar».[22] Aquella constatación llevaría a Flora Tristán a embarcarse en una gira por toda Francia en la que asumiría personalmente el deber de trasladar a los obreros el contenido de aquella obra que había sido concebida para ellos. Si las condiciones materiales vigentes hacían impracticable que dedicaran su tiempo a la lectura y al debate sobre el contenido de su programa de intervención, se encargaría ella, personalmente, de leerlo y comentarlo en alta voz en cada fábrica, taller o manufactura que encontrara en su largo viaje. Ese empeño por hacer de la biblioteca el santuario laico de su eventual liberación es el que se encontraría después en toda la arquitectura de los falansterios o de las diversas ideaciones y diseños urbanos utópicos de los socialistas de aquella época: en la literatura utópica de la época destaca quizás, sobre todo, la proyección de Joseph Déjacque,[23] *El Humanisferio*, en la que, huyendo de la organización autocrática de los falansterios, planea «algo así como un falansterio, pero sin ninguna jerarquía, sin ninguna autoridad, donde todo, por el contrario, da testimonio de libertad e igualdad, de la más completa anarquía». En las imaginaciones ácratas de Déjacque, en el diseño urbanístico de un entorno pensado para algunos miles de personas, no podían faltar estancias donde «cada hombre y cada mujer tiene su propio apartamento, que se compone de dos dormitorios, un cuarto de baño o lavabo, un estudio o biblioteca, un salón y un patio o invernadero lleno de flores y vegetación»,[24] aunque en su elucubración utópica los libros escritos en lenguas tradicionales debían desaparecer en beneficio de los redactados en una lengua universal capaz de connotar mucho más de lo que podían hacerlo las depravadas lenguas vernáculas de manera que, «cuando por casualidad un *humanisferista* se arriesga a posar sus ojos en las páginas escritas en los tiempos civilizados y tiene el valor de leer algunas líneas del mismo, pronto vuelve a cerrar el libro con un escalofrío de vergüenza y asco».

En aquellos socialistas, comunistas y anarquistas utópicos había siempre un propósito pedagógico y moralizante, de manera que, como insistía Flora Tristán, la lectura no debía abordarse de manera ligera y despreocupada sino de manera reflexiva, crítica y atenta. Si la lectura fácil y entretenida de las novelas no conducía a

esto, entonces se necesitaban condiciones materiales especiales para leer bien las obras teóricas. De hecho, este proceso era imposible mientras los trabajadores no liberasen tiempo para la lectura, mientras no se resolviera el acusado desequilibrio entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio. Conscientes de la necesidad de los trabajadores de liberar tiempo más allá de las abrumadoras exigencias laborales, tanto Owen como Fourier reflexionaron sobre el ocio artístico a través del cual el individuo podía desplegar sus capacidades creativas, las que le liberaban del tosco yugo de la repetición maquinal y de las opresivas horas de trabajo alienante. Las bibliotecas populares que proliferaron a partir del año 1839, ubicadas en los *Hall of sciences*,[25] respondían a ese propósito de crear espacios para la conversación, la indagación, la reflexión colectiva, la creatividad y la lectura.

Pero si las lecturas que Flora Tristán y muchos otros utopistas recomendaban formaban parte de un botiquín consagrado a la intervención política, otros contendientes alarmaban sobre el carácter malicioso e inconveniente de aquellas prescripciones, de manera que abogaban por lecturas más apaciguadoras y aquietantes, todos unidos, eso sí, en la convicción de que la lectura era un instrumento de transformación tan vigoroso que resultaba necesario embridarlo y ordenarlo: Pierre Guillaume Frédéric Le Play[26] fue un ingeniero francés preocupado y sensibilizado por las condiciones de trabajo de los mineros europeos del siglo XIX. No hace falta disponer de una imaginación superlativa para suponer que la situación laboral de aquellos hombres resultaba mejorable. Frédéric Le Play visitó personalmente centenares de minas y recorrió varios países recopilando información de manera sistemática sobre sus hábitos y necesidades, sobre las medidas que convenía adoptar para mejorar su realidad, algo que volcó en su obra más reconocida: *Les ouvriers européens: étude sur les travaux, la vie domestique et la condition morale des populations ouvrières de l'Europe*. Su talente político, sin embargo, era contrario a las efervescencias socialistas, y prefería aliviar la condición de los trabajadores mediante mejoras progresivas adaptadas a lo que él consideraba adecuado a su estatus social, no mediante una revolución que alterase los cimientos de la sociedad. Ese talente conservador es el que le llevó a considerar perniciosas y lesivas las prácticas de lectura mediante las que imaginaban escenarios para él inconcebibles. Refiriéndose a la formación autodidacta y autodirigida de los trabajadores, escribía: «Muchos de ellos, en cambio, deben su educación superficial a las lecturas realizadas y comentadas en el taller; lecturas que, con demasiada frecuencia, son inmorales hasta la obscenidad, o elegidas de tal manera que exaltan las pasiones políticas más violentas. El obrero aquí descrito no tiene él mismo ideas políticas, pero está familiarizado con las preocupaciones de este tipo, y reivindica como un rasgo honorable el ardor que sus compañeros han mostrado más de una vez en las emociones populares. Tiene envidia de las clases más altas de la sociedad y no muestra ninguna confianza, afecto o respeto por sus empleadores. Se queja de su posición y no parece sospechar que se le pueda reprochar ninguna disposición».[27] Desagradecidos y desconfiados; celosos de una condición que se entendía como

dación graciosa de la naturaleza, otorgada a unos y negada a otros; frívolamente formados mediante lecturas desaconsejables, incluso impúdicas y deshonestas. No es tampoco necesario disponer de mucha fantasía para adivinar que la relación de lecturas prescritas por Le Play nada tenían que ver con la selección de Tristán. Pero lo interesante, más allá de las preferencias bibliográficas, era la certidumbre compartida en el poder profundamente transformador de la lectura.

Lectura en cigarrería cubana. Postal con la imagen del interior de una fábrica de cigarros cubana durante la lectura de la prensa. Alrededor de 1903.

Esa exacerbada preocupación didáctica por procurar una educación que redimiera a los obreros de su condición mediante la lectura compartida en voz alta de contenidos rigurosamente seleccionados, saltó el océano Atlántico y se incrustó en las tabaquerías cubanas. En enero de 1866 el periódico *La Aurora* de Cuba aconsejaba «que se les lean», refiriéndose a los 15.000 artesanos censados de las 500 tabaquerías existentes, «obras dignas de ser estudiadas, y cuyas doctrinas no infiltren en sus corazones el venenoso acíbar de las malas pasiones», porque al didactismo había que sumar siempre una intrínseca desconfianza en las pulsiones incontrolables de los trabajadores. *La Aurora. Periódico semanal dedicado a los artesanos*, había sido fundado un año antes por Saturnino Martínez,[28] bibliotecario y cosmopolita convencido, con el afán de difundir las luces entre las masas de la sociedad y promover la hermandad entre los obreros, tal como rezaba el artículo de apertura en su lanzamiento. Aunque existieron otros periódicos que cumplieron el mismo fin, quizás fuera ese el que acabara fundamentando la consagrada hasta hoy lectura en voz alta de la prensa escrita. La preocupación aleccionadora se desplegó en Cuba tanto como lo pudo hacer en Francia o Inglaterra, de manera que se confeccionaron listas de lecturas apropiadas, aquellas cuya exposición cumpliera con los requerimientos de la amenidad y la recreación: «Ninguna lectura mejor que

la de las biografías de hombres útiles y buenos, de artesanos honrados», recomendaba *El Siglo*, echando mano de la literatura ejemplarizante, o «"Las luchas del siglo", un tomo; "Economía política", por Flores y Estrada, dos tomos en 4to [...] "Historia de la Revolución francesa", dos tomos en 4to. mayor»,[29] sugería *La Aurora*, prefiriendo los ensayos sobre modelos históricos revolucionarios o sobre instrumentos para comprender las raíces de la dominación.

¿Cómo no caer en la cuenta de que la construcción de la conciencia política de todos aquellos hombres y mujeres tuvo que ver con el hábito de leer, de hablar y discutir sobre el contenido de lo leído, con la consulta recíproca de dudas y cuestiones surgidas al hilo de la lectura, con la instrucción compartida que aspiraba a pavimentar el camino hacia una nueva civilización?[30] ¿Cómo no percibir el valor atribuido a la lectura como potencial perturbadora de las conciencias cuando el Gobierno español ordenó el secuestro de las principales cabeceras de la prensa y prohibió la lectura en voz alta al mismo inicio de la Guerra de los Diez años, el 10 de octubre de 1868?[31]

Antes de que Paulo Freire lo teorizara, el siglo XIX nos mostró que la escritura es el reverso complementario e inseparable de la lectura, que la lectura del mundo es indisociable del aprendizaje de la lectura y que la escritura pretende dar cuenta de lo sucedido transformándolo. En aquel tiempo proliferó el género de las autobiografías de obreros,[32] el relato en primera persona de las penurias padecidas, de los progresos experimentados, de los esfuerzos invertidos en el cultivo personal. También, del llamamiento a compartir un ideal de ilustración que, en alguna medida, se encarnaba en el hecho mismo de que un obrero analfabeto hubiera sido capaz de dominar mínimamente los medios de expresión necesarios para verbalizar su experiencia y compartirla con los demás: «Hasta que la educación no enseñe a la mayoría de los industriosos artesanos ingleses a ser tranquilos, sobrios, reflexivos y autosuficientes, formando una liga para la emancipación del trabajo», escribía Chris Thompson, un carpintero y músico ambulante de Yorkshire, en el Reino Unido, «seguirán estando a merced de los adoradores del dios Mammón, que prosperan con su ignorancia y división [...]. Hermanos artesanos, ¡levántense y lleven la bandera de la educación!».[33] Se calcula que durante el período que va de finales del siglo XVIII a principios del siglo XX se escribieron unas 800 autobiografías, textos que hablan, muy a menudo, de la redención y la liberación que supuso el dominio de la lectura, no como un ejercicio meramente funcional, sino como, sobre todo, la posibilidad de entender mejor el mundo y sus relaciones desiguales, de comprender el lugar de cada cual en la sociedad y de intentar modificarlo.[34]

¿Es posible que hayamos perdido aquella fe inquebrantable en las potencialidades transformadoras y liberadoras de la lectura? ¿Es posible que nos hayamos despertado del sueño de la alfabetización laica y que la construcción de nuestro ser, del espacio de nuestro pensamiento y nuestra percepción, no pasen ya por la lectura de las líneas de un texto literario? ¿Ha dejado de ser la lectura aquello que Hugo de San Victor creía, una técnica ontológicamente reparadora que quita la

oscuridad de los ojos del hombre caído y le devuelve la capacidad de percibir la luz que brilla de todas las cosas?[35] ¿Es posible que supongamos que esa creencia pudiera haber estado justificada en el siglo XIX, el siglo de las luchas obreras, por cuanto resultaba indispensable alfabetizar a una población mayoritariamente analfabeta, pero que hoy, cuando ya se ha alcanzado una cifra satisfactoria de gente parcialmente alfabetizada, se haya convertido en una práctica anodina y desvaída, en mero ocio y esparcimiento?

Notas

1. *La fraternité de 1845: Organe du communisme*, 1846, Imp. d'Ed. Proux, https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb32778530j

2. *La Fraternité* de 1845, https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Fraternit%C3%A9_de_1845

3. Bots, H. *et al.*, *La République des Lettres*, Belin, París, 1997.

4. *Aux ouvriers. Sur la nécessité de l'étude comme moyen d'affranchissement*, en *La Fraternité*, 1845, nº 5, págs. 44-47. Los números del año 1845 pueden consultarse en https://books.google.fr/books?id=I8FOAAAAcAAJ&hl=es&source=gbs_book_other_versions

5. «Principes. Article d'introduction», págs. 2-4, en *La Fraternité*, nº 1, enero de 1845. La cita corresponde a la pág. 4.

6. Nussbaum, M. C., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Madrid.

7. *La Fraternité*, 1845, nº 2, febrero, pág. 3.

8. El texto puede encontrarse en *L'Illustration*, 27 de octubre de 1849, pág. 141. El periódico completo puede consultarse en: https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=umn.31951000752308w&view=1up&seq=1

9. Henry Brougham, https://es.wikipedia.org/wiki/Henry_Brougham

10. Green, S. G., *Practical observations upon the education of the people addressed to the working class and their employers*, Richard Taylor, 1825. La cita corresponde a la pág. 8. El libro completo puede encontrarse en: https://archive.org/details/practicalobserva103brou

11. Samuel Gosnell Green, https://en.wikipedia.org/wiki/Samuel_Gosnell_Green

12. Green, S. G., *The working class of Great Britain and the means of their improvement and elevation*, John Snow, Londres, 1850. La cita corresponde al capítulo VIII, pág. 115.

13. Se calcula que si 50 obreros tuvieran que abonar la nómina de un lector, su aportación representaría, aproximadamente, el 0,2 % de su salario semanal. La compra de un periódico como el *Northern Star*, https://ncse.ac.uk/headnotes/nss.html, publicado entre 1837 y 1852, sobre el que está hecho el cálculo, habría costado alrededor del 3 % de este salario, es decir, quince veces más, sin contar los gastos de envío.

14. Flora Tristán, https://fr.wikipedia.org/wiki/Flora_Tristan

15. Tristán, F., *Pérégrinations d'une paria (1833-1834)*, Arthus Bertrand Libraire-Éditeur, París, 1838. El libro puede encontrarse en: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k81733r.r=Les%20p%C3%A9r%C3%A9grinations%20d%27une%20paria?rk=21459;2

16. Robert Owen, https://es.wikipedia.org/wiki/Robert_Owen

17. Tristán, F., *Union ouvrière (2e édition, contenant un chant: La Marseillaise de l'atelier*), París, 1844. El libro puede encontrarse en: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k81522j

18. «Consejos a los obreros», págs. 111-112, en Tristán, F., 1844, *op. cit.*

19. Buret, E., *De la Misère des classes laborieuses en Angleterre et en France: de la nature de la misère, de son existence, de ses effets, de ses causes, et de l'insuffisance des remèdes qu'on lui a opposés*

jusqu'ici, avec les moyens propres à en affranchir les sociétés, Paulin, París, 1840. El libro puede encontrarse en: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8622148w.r=Eug%C3%A8ne%20Buret?rk=21459;2

20. Frégier, H. A., *Des classes dangereuses de la population dans les grandes villes et des moyens de les rendre meilleures*, J. B. Baillière, París, 1840. El libro puede encontrarse en: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64723386?rk=21459;2

21. Parent Duchâtelet, J. B., *De la prostitution dans la ville de Paris. Suivie d'un Précis hygiénique, statistique et administratif sur la prostitution dans les principales villes de l'Europe*, J. B. Ballière, París, 1857. El libro puede encontrarse en: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k96898461/f772.item

22. El texto puede encontrarse en el capítulo «Palacio de la Unión Obrera», en Tristán, F. 1844, *op. cit*., págs. 8-10.

23. Joseph Déjacque, https://es.wikipedia.org/wiki/Joseph_D%C3%A9jacque

24. Déjacque, J., *The humanisphere. Anarchic utopia*, 1858. El texto puede encontrarse en The Anarchist Library, https://theanarchistlibrary.org/library/joseph-dejacque-the-humanisphere

25. Los *Halls of Science* fueron abiertos por Robert Owen en marzo del año 1839 con el propósito de favorecer el encuentro de los *owenistas*, de propiciar fórmulas de educación colaborativa entre las que se encontraba la lectura en voz alta. Algunos de ellos parecen haber sido construidos deliberadamente, pero otros se ubicaron, sin duda, en edificios ya existentes. En años posteriores, tras la Ley de Educación de 1870, las que seguían activas se incorporaron a los Departamentos de Educación oficiales.

26. Pierre Guillaume Frédéric Le Play, https://en.wikipedia.org/wiki/Pierre_Guillaume_Fr%C3%A9d%C3%A9ric_le_Play

27. Le Play, F., *Les ouvriers européens: étude sur les travaux, la vie domestique et la condition morale des populations ouvrières de l'Europe; précédées d'un exposé de la méthode d'observation*, tomo 6, Alfred Mame et Fils, París, 1877-1879. La cita corresponde a la pág. 392. El libro puede encontrarse en: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61030649

28. Saturnino Martínez, https://dbe.rah.es/biografias/46202/saturnino-martinez

29. Ambas referencias se encuentran en Tinajero, A., «El Siglo, la Aurora y la lectura en voz alta en Cuba 1865-1868», *Revista Iberoamericana*, vol. LXXII, nº 214, 2006, pág. 178.

30. El texto original está datado el 7 de enero de 1866 y dice: «Hoy hasta en el seno de los talleres y, durante las horas más hábiles para el trabajo material, ocupan su imaginación en inquirir verdades científicas y filosóficas que son las que han de colorarlos [a los artesanos] al nivel de la época que pertenecen. Hablan y discuten: leen obras de los buenos autores modernos y se consultan recíprocamente sobre cualquier punto que no esté al alcance de sus inteligencias; y en fin, hacen lo que pueden por instruirse y seguir adelante por la senda de la civilización». Texto citado en Tinajero, A., «El Siglo, la Aurora y la lectura en voz alta en Cuba 1865-1868», *Revista Iberoamericana*, vol. LXXII, nº 214, 2006, págs. 171-183. La cita corresponde a la pág. 177.

31. «La tensión aumentó y O 'Donnell incluso ordenó el secuestro de aquellas ediciones de prensa peninsular donde se solicitaban reformas en el gobierno de las Antillas, por el temor de que su lectura añadiera ánimos a los revolucionarios», pág. 37, en Planas, J. A., «La Administración de Cuba en los siglos XVIII y XIX», *Boletín Oficial del Estado. Centro de estudios Políticos y Constitucionales*, 2017, https://www.boe.es/biblioteca_juridica/abrir_pdf.php?id=PUB-DH-2017-17

32. Lyons, M., «La culture littéraire des travailleurs autobiographies ouvrières dans l'europe du xixe siècle», en *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 56e Année, nº 4, 2001, págs. 927-946.

33. Lyons, M., *op. cit.*, pág. 944.

34. Burnett, J. *et al.*, *The Autobiography of the Working Class: An Annotated Critical Bibliography, 1900-1945*, New York University Press, 1987.

35. Parafraseado, este texto se encuentra en Cayley, D., *Ivan Illich in conversation*, House of

Anansi Press, 1992, pág. 86.

La convicción del profesor Ángel Llorca

En el año 1900 escribía el profesor Ángel Llorca, refiriéndose a las prácticas didácticas de las escuelas españolas:

> ¿Quién no ha parado la atención en la lamentable comedia que todos los años por junio se representa? Nuestros escolares recitan de memoria textos enteros, pronuncian discursitos y recitan versos ejerciendo a la perfección el papel de loros, presentan hermosas planas cuyo contenido apenas saben descifrar, y por labor tan infecunda, cosechan aplausos y parabienes y reciben medallas y cintajos.

La mera repetición de lo memorizado pero no racionalizado ni, menos aún, problematizado; la simple rememoración de lo enumerado, sin un ápice de comprensión ni, menos aún, de capacidad de transferencia de lo aprendido a nuevos contextos que pudieran requerir su reelaboración creativa; la elemental reiteración de los contenidos de un libro de texto cantado por todos los alumnos como un salmo monocorde sin apelación ninguna a los intereses de los alumnos ni, menos aún, a su imaginación o a su facultad creadora. Esa forma de supuesta pedagogía por defecto que, sin hacerlo explícito, considera a los estudiantes ocas que atiborrar hasta que sus hígados, en este caso sus cerebros, sean incapaces de regresar a un funcionamiento normal porque han crecido en el desprecio a la sed de saber, el raciocinio y la inventiva.

Llorca, uno de los referentes pedagógicos del siglo XX español, republicano, socialista y federalista, internacionalista, crecido en el ambiente intelectual de la Institución Libre de Enseñanza, Patrono de las Misiones Pedagógicas, reformista y regeneracionista, depurado durante la Guerra Civil, creía en una forma de enseñanza donde la motivación, la curiosidad, el diálogo, la indagación y la creatividad estuvieran en el centro del aprendizaje. Como continuación al párrafo precedente, escribía:

> Ofrecieran a la consideración de sus examinadores algún trabajo propio, sencillo y modesto, como es natural que fuera, pero en el cual se revelase el alumno tal como

> es y se viene en el sentido pedagógico del Maestro sin artimañas ni engañifas, y solo lograrían la indiferencia, si no el desprecio. Todo aquí se sacrifica a un efectismo ruin y despreciable. Así está la rutina tan arraigada y nos cuesta tanto desprendernos de ella.[1]

Hacer algo modesto pero propio, fruto del ingenio de cada cual crecido en un ambiente propicio a la búsqueda y la investigación, al diálogo razonado, al análisis de las causas del error, al acompañamiento atento y solícito de un profesor que procura construir un entorno familiar donde se celebre la medida y el alcance del esfuerzo de cada alumno. En aquel funesto panorama pedagógico Ángel Llorca proclamaba, a quien quisiera escucharle, que aquella farsa memorística no merecía el apelativo de educación y que el ejercicio de esa clase de docencia, más propia de domadores que de educadores, podía ser asumido por cualquier usurpador del noble oficio: «Sí, no se trata de educar, ni siquiera de enseñar, sino solamente de almacenar conocimientos en la memoria, siéndolo todo el libro, y el maestro apenas nada; claro está que cualquier patán ha de servir para dirigir una escuela».[2]

El profesor Ángel Llorca tuvo la fortuna de poder plasmar, al menos en alguna medida, todos sus ideales didácticos en el Grupo Escolar Cervantes,[3] aquel milagro experimental que dedicaba sus energías, a partes iguales, a la formación del profesorado y la probatura de las metodologías docentes y a la creación de una comunidad escolar, de una congregación familiar, en la que todos sintieran que podían aprender a lo largo de su vida entera. En esta época nuestra en la que, 120 años después, seguimos discutiendo sobre la necesidad de incorporar valores pedagógicos relacionados con el pensamiento crítico y autónomo, el aprendizaje autodirigido o la capacidad de enfrentarse a la resolución de problemas complejos transfiriendo creativamente los conocimientos adquiridos, convendría regresar a esas raíces que sustentan el disperso ramaje de nuestra discusión: «Hay que acostumbrar a los niños», sostenía Llorca, «a observar y a pensar por cuenta propia desde la más tierna edad. Es el único modo de tener hombres pensadores. Es la única manera de conseguir hombres libres aunque la ley se empeñe en hacerlos esclavos», pretensión que resuena más que nunca en una sociedad contemporánea drásticamente dividida entre los acomodados y los impertinentes, entre los satisfechos y los disconformes, entre los contentadizos y los discordantes, entre los que ejercitan una forma de atención dispersa y fragmentada mayoritariamente basada en la contemplación de un carrusel interminable de imágenes sin nexo alguno, con una conciencia y una compresión obligatoriamente superficial de los hechos contemplados, y aquellos otros que se reafianzan en una lectura o contemplación detenida, profunda y atenta de la realidad y sus objetos con el fin de desarrollar una visión y una percepción propias menos sujetas a los vaivenes de los intereses encontrados y la manipulación. Ese cambio de actitud, esa modificación de las disposiciones, solamente podía provenir de una drástica transformación de las prácticas y procedimientos pedagógicos asociados a la enseñanza de la lectura y de

la escritura, del destierro de los usos basados en la retención y la repetición, cimiento de la pasividad, la abulia y la manipulación, y de la acogida de un conjunto contrario de convenciones basadas en el estímulo de la curiosidad, la indagación de la realidad próxima y el diálogo y el debate asistidos, principios de la implicación cívica, el discernimiento político y la independencia personal. «Que vea, que piense, que haga y que hable», pedía Ángel Llorca a los docentes que estimularan en sus clases. «Procediendo de esta suerte, día llegará en que sienta la necesidad de dibujar primero, de escribir después y, por último, de leer lo que él y otros han escrito».[4]

En aquel principio del siglo XX los métodos de la enseñanza de la lectura se basaban, sobre todo, en el silabeo o en el deletreo, de manera que la repetición de sonidos desvinculados de los grafemas, de las palabras o de los contextos significativos en los que pudieran haber representado algo tangible, era la norma, una tediosa, intrascendente e interminable iteración entre los alumnos, sus cartillas pautadas y la despiadada mirada de sus profesores. Ningún cuidado por capturar el interés de los alumnos, ninguno por promover su motivación, menos aún por liberarle de actividades reiterativas e irrelevantes, porque la concepción que se tenía de cada alumno era la de un ser vacío al que no había que dotar tanto de criterio como de contenido. Nadie parecía pararse a pensar en que aquella clase de didáctica, tan presente todavía hoy en gran parte de nuestros colegios y nuestras universidades, era tediosa y reprobable porque hacía imposible cumplir con esos preceptos básicos de la educación que son la motivación como detonante del deseo de aprender y acicate de la curiosidad, la atención a los intereses personales de aquellos a quienes se trata de enseñar para fomentar un encuentro entre lo deseado y lo deseable, la implicación activa como forma de aprender haciendo, la capacidad de dialogar y aprender de los errores y la posibilidad de reflexionar sobre el proceso que nos ha llevado a hacer o comprender una cosa de una determinada manera. «¿Qué interés ha de moverle», se preguntaba el profesor Llorca, refiriéndose a los alumnos, a aquellos destinados a padecer los infortunios de esa pedagogía hostil y deshumanizadora, «a permanecer horas y horas, y eso durante muchos días y aún años, delante de los carteles o con la cartilla en la mano, aprendiendo letras y sílabas que no sabe para qué puedan servir o trazando rasgos que, con no ser nada fáciles de ejecutar, no se le alcanza la finalidad que puedan tener?». Nada podía suceder, nada puede ser aprendido, sostenía hace ya más de un siglo Ángel Llorca, que no interese a quien haya de aprenderlo, que no resulte cercano y asequible a su inteligencia, anticipándose a todas las corrientes de pensamiento posterior que entendieron que aproximarse a las zonas de desarrollo de los pequeños no era solamente un acto de tacto y delicadeza, sino una necesidad anclada en nuestro cerebro.

Portada y páginas interiores de *Leer escribiendo,* de Ángel Llorca García, 1925.

En el protocolo didáctico de la época la enseñanza de la lectura estaba completamente separada de la de la escritura, hasta el punto de que el aprendizaje de la segunda no se emprendía hasta no haber satisfecho la primera, algo que contrariaba sumamente al profesor Llorca, algo para lo que no veía ni entendía razón alguna que pudiera justificarlo. Inacabables horas de caligrafía a mayor honra y satisfacción de los calígrafos que habían ideado aquel suplicio pedagógico sin rédito alguno, como no fuera para los que se procuraban los beneficios derivados de la venta de las cartillas y los libros de texto sobre los que se trabajaba. «La caligrafía», se exasperaba Llorca, «no es más que una forma, un modo de ser de la escritura», una expresión formal y contingente de una forma de comunicación y materialización de las ideas que debería primar sobre sus aspectos meramente ornamentales. No es que Llorca desdeñara el sutil arte de los calígrafos, sino que consideraba que su ejercicio solamente podía interesarles a ellos, un esmerado adiestramiento muy alejado de los objetivos e intereses de la escuela primaria. Pero lo peor no era, solamente, aquel tiempo desperdiciado en ejercicios superfluos e innecesarios que podrían haberse dedicado al desarrollo de otras destrezas, sino que su reiteración podía causar una forma de embotamiento y retardo en el desarrollo que no compensaba de ninguna manera su práctica, o peor aún, un sentimiento permanente de rechazo que convertiría a aquellos niños en no lectores y no escritores de por vida, en antagonistas de aquello que más debieran cultivar.

Llorca era fundamentalmente partidario de utilizar lo que hoy llamaríamos el método global de enseñanza de la lectura, ese en el que se procura trabajar con palabras completas vinculándolas con su significado, porque se entiende que esa ligazón favorece la comprensión y la captación del sentido, aunque poco se tenga en cuenta que, al existir miles de palabras en el vocabulario de cualquier lengua, resulte

una ardua tarea aprender a leer y escribir intentando memorizar el significado de cada una de ellas. El método global era y es, por eso, un método de alcance intrínsecamente limitado. Pero Llorca ya intuía eso, aunque abogara por ligar las palabras a aquellos contextos en los que adquirían todo su peso y todo su brillo. Para él la precedencia lógica en la historia de los seres humanos iba de la adquisición del lenguaje y la comunicación oral a una representación gráfica intermedia que demandaban ser leída. «El orden en que se nos ofrecen estas enseñanzas es», afirmaba categóricamente, «lenguaje oral, escritura, lectura».[5] Siguiendo esa convicción recomendaba que se estimulara al niño a comunicarse oralmente, en alta voz, ejercitando la pronunciación, al tiempo que se le concediera autonomía para ejercitar libremente, sobre el encerado del aula, el trazo de palotes y caracteres que, progresivamente, irían adquiriendo forma por imitación de lo que el resto de compañeros fueran haciendo. En ese ejercicio de perfeccionamiento progresivo, de entrenamiento de la vocalización y de la mano, debía llegarse a una suerte de método sintético de enseñanza de la lectoescritura en el que se sumaba lo fónico y lo significativo: «se tendrán dispuestas», decía, «colecciones de palabras cuya significación esté al alcance del niño y que contengan los sonidos todos de la lengua, y se irán enseñando gradualmente por grupos las de pronunciación parecida».[6] Pronunciación y escritura simultánea de esas palabras de significado familiar que contuvieran, ordenadamente, todos los sonidos del alfabeto. Llorca estuvo cerca de anticiparse al método fonético,[7] ese en el que prepondera la pronunciación de cada letra, en el que se procura estimular la identificación del sonido y el grafema, de manera que resulte innecesario conocer el significado de cada palabra y baste con aprender a pronunciar el número de grafemas que constituya el patrimonio de esa lengua. Lo cierto, sin embargo, es que todos los métodos de enseñanza de la lectura deben acabar confluyendo, de una u otra manera, con el método fonético, porque deben enseñar las reglas de conversión de los grafemas en fonemas para evitar la proliferación inmanejable de las palabras y sus significados. «En este punto», reconocía por eso Llorca, «creemos llegado el momento de analizar la palabra oralmente, descomponiéndola en sílabas y sonidos. Lo primero apenas si ofrece dificultad. No así lo segundo».[8] Lo segundo, la identificación del sonido y su grafema, le parecía lo más complejo de todo el proceso, cuando hoy sostenemos lo contrario, porque en aquella época se anteponía la carga semántica de las palabras a su forma y su sonido, seguramente porque consideraban que lo más tangible y cercano era la acepción del vocablo y lo más intangible y distante su pronunciación. En aquella lógica pedagógica, que resaltaba la necesidad de ir de lo concreto a lo abstracto, tenía para ellos sentido comenzar a trabajar por las palabras específicas hasta llegar a su descomposición. En todo caso, lo más importante es que Llorca consideraba indisociable, llegados a este punto, la lectura de la escritura, anverso y reverso de una misma moneda, posibilidad de poner el pensamiento por escrito, de proyectar las propias ideas, de sentirse identificado con ellas. «Analizada la palabra oral y conocida la relación que entre los

sonidos y las letras existe, que es a mi modo de ver el paso más difícil y de mayor transcendencia que hay que salvar en la enseñanza de la lectura y escritura a los niños, se han abierto ante ellos dilatadísimos horizontes. Lectura y escritura son ya una misma cosa. El niño leerá lo que escriba, y escribirá lo que piense»,[9] una manera extraordinariamente moderna, en aquel momento histórico, de subrayar que la lectura no podía limitarse a la mera repetición de textos prestablecidos sino que su enseñanza tenía como fin su implicación activa en la expresión de las propias ideas y en la transformación final de la realidad, de ahí que diera «resultado interesar a los niños en las cuestiones de palpitante interés local y general para que ellos manifiesten sus opiniones por escrito, y dictarles, con el mismo objeto, problemas de moral práctica a su alcance, haciendo que los juzguen con arreglo a su criterio».[10]

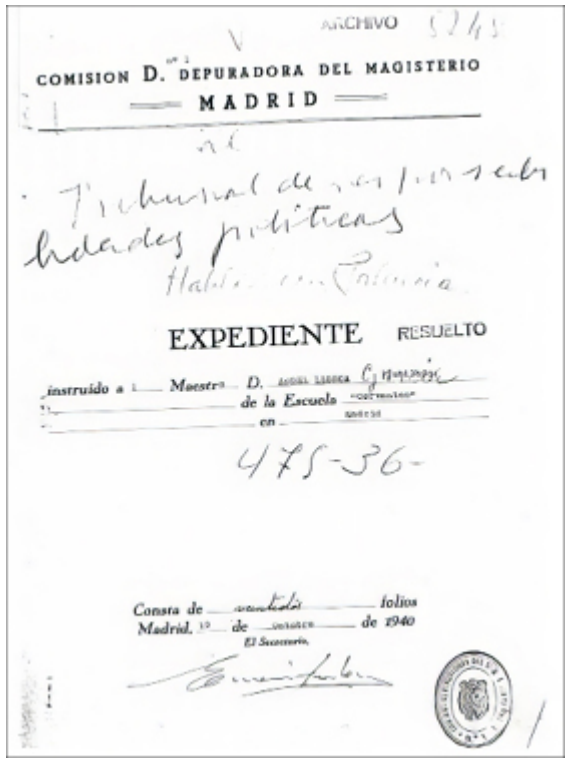
Si el fin último de la educación que Llorca proclamara desde un principio debía ser el de fomentar el pensamiento propio y crítico, el de sobreponerse a las condiciones culturales y socioeconómicas en las que la mayoría había nacido, sacudiéndose las rémoras y las limitaciones adheridas a la situación social, reconociendo las afinidades y las supeditaciones tóxicas que cada cual acata por el mero hecho de haber nacido en un contexto determinado, debía estimularse una forma de lectoescritura como herramienta heurística, de análisis y comprensión del mundo, de autoexploración e intervención. En el prólogo de *Leer escribiendo*, aquel cuaderno publicado en el año 1925 «para enseñar la lectura por la escritura», Llorca iba si cabe aún más lejos, estableciendo un antecedente pedagógico del que luego se valdrían las pedagogías de la liberación: «Atendiendo a lo expuesto», comentaba, refiriéndose a los fines de la lectoescritura, más allá de la caligrafía ornamental o del deletreo repetitivo, «el primer libro de lectura debiera ser fruto de la labor del niño», es decir, de la escritura del niño que aprendería a leer al tiempo que redactaba. «El padre, el maestro, el educador, que pueda prescindir de todos, colaborando con los niños, para que cada uno forme el suyo, propio, individual, producto de la realidad, acomodado al medio ambiente en que viven, harán verdadera la labor educativa»,[11] porque la labor educativa debía centrarse en la observación de lo cercano, en la realidad circundante, en la identificación de los temas atenientes, en su interpretación como material sobre el que investigar, en su comprensión con voluntad transformadora. Solamente, mucho tiempo después, Paulo Freire propondría una fórmula de alfabetización para adultos similar.

Ángel Llorca había nacido en el pueblo de Orcheta,[12] en Alicante, en el año 1866, una villa agrícola del interior de la provincia, a unos nueve kilómetros de la costa, una pequeña localidad de aparceros, pequeñísimos propietarios y heredades agrarias donde las diferencias sociales y los niveles de analfabetismo eran vastísimos. Resulta casi inconcebible pensar que, nacido en aquellas circunstancias, en el seno de una familia humilde, pudiera sobreponerse a los lastres de un origen que acabaría convirtiendo en la fuerza motora de su ansia transformadora, en su deseo de equidad y justicia, en la convicción de que la educación era la balanza equilibradora y que la lectura y la escritura eran los instrumentos mediante los que

comprender y modificar el mundo. Acudió Llorca a la *Escuela Normal de Alicante* entre 1885 y 1887, con diecinueve años, y siguió por libre el plan de estudios de aquel establecimiento, de manera prácticamente autodidacta. De una nueva limitación económica, la de la imposibilidad de matricularse regularmente y seguir sus asignaturas de acuerdo con el plan curricular prestablecido, Llorca entresacaría algunas convicciones de por vida: la de que la misión principal de la educación tenía que ver con la liberación, con el desarrollo de las capacidades innatas de cada cual, no menores ni inferiores por el mero hecho de haber nacido en una aldea agrícola; la de que la educación podía convertirse en una escalera social hacia el igualitarismo y la de que el Estado debía ser el principal promotor de ese mecanismo de progreso y mejora; la de que el aprendizaje de determinadas cosas, como la lectoescritura, tenía sentido en tanto que medio para la consecución de fines prácticos, para la transformación de la realidad. Alguien que ha progresado en la vida luchando contra toda probabilidad de mejora, no podía conformarse con una pedagogía meramente teórica que hablara de pequeños beneficios incrementales, sino de genuina liberación: «¿Cómo no cambiar nuestros procedimientos educativos?», se preguntaba, nos preguntaba. «En nuestras escuelas comenzamos por hacer repetir a los niños las letras de un cartel o de una cartilla. ¿Cabe mayor aberración? Así matamos los hábitos de observación y ahogamos en germen las valiosas iniciativas de la infancia. El niño pregunta incesantemente, tiene afán vivísimo de aprender y solo cuando pretendemos enseñarle aquello que a él no le interesa es cuando cesa de preguntar. En vez de educadores resultamos asesinos de la educación».[13] Esa pugna sostenida contra los verdugos de la educación y de las aspiraciones truncadas de generaciones enteras fue la que sostuvo Llorca contra una pedagogía arcaica que se limitaba a reproducir, en el mejor de los casos, la condición social heredada de cada cual, excluyendo la curiosidad, las preguntas, el diálogo y la indagación por la mostrenca repetición. «La conversación», el método dialógico, debía ser, por eso, el instrumento principal de una pedagogía en la que «se usará de la interrogación para provocar la actividad mental, relegando la exposición a casos excepcionales, partiendo siempre de donde el niño se encuentre y no haciendo nunca lo que este pueda hacer».[14] Buscar áreas de desarrollo cercano o centros de interés, avivar la curiosidad mediante la conversación, que también serviría de guía, excitar el interés por indagar y aprender. O todo lo contrario: afilar o despuntar el sentido crítico de cada alumno, desbastarlo o embotarlo, allí radicaba la principal de las cuestiones que se debatía en la arena educativa, en la discusión sobre el lugar que la lectura y la escritura debían ocupar y en los métodos y maneras de enseñarla y practicarla.

En *El último ensayo*,[15] un documental rodado en 2011 y dedicado a la vida de Ángel Llorca, un Santiago Carrillo muy mayor, antiguo alumno del Grupo Escolar Cervantes —aquel experimento pedagógico vanguardista dirigido hasta la Guerra Civil por el profesor—, rememorando aquellos días distantes, plenos y felices, recalcaba: «lo que se trataba de provocar es que realmente pensáramos, que fuéramos capaces de darle a la cabecita. Sin darnos muchas cosas totalmente hechas,

¿no? Despertando sobre todo nuestra curiosidad, nuestro interés», avivando la sed de saber más exponiendo a la consideración de los alumnos temas u objetos sobre los que indagar en coloquio abierto y participativo, o creando y manipulando obras y objetos relacionados con sus áreas de interés. Y continuaba Carrillo, con la vista atravesando la distancia, perdida, hasta llegar a aquel pasado ya tan lejano, describiendo un aprendizaje basado en el planteamiento del problema, en la búsqueda de información relevante, en la pesquisa y la investigación, en la charla constructiva que persigue vislumbrar un ápice de verdad: «Yo de memoria he aprendido aquí muy pocas cosas, sobre todo he aprendido a buscar en cada momento lo que necesito para mi orientación en los libros, es decir, he aprendido que fuera de mi hay fuentes de información que yo tengo que conocer y sobre la cuales tengo que tener un juicio. Eso sí, en aquella en época, en la escuela, era muy libre». Y aquella libertad de aprender sin encorsetamientos memorísticos, aquel entorno que animaba la averiguación inteligente basada en la palabra, donde no se reprendía el error sino que se utilizaba como principio de mejora, donde se estimulaba la autonomía en un entorno hospitalario y amigable,[16] era el sustrato sobre el que crecía la confianza y la dicha de los alumnos: «Yo creo», concluía Carrillo, después de una vida de borrascosas andanzas, de algunos claros y muchas sombras, «que algunos de los años más felices de mi vida son los que he pasado aquí», concluía, refiriéndose a aquel edificio de ladrillo levantado por Antonio Flórez en la Glorieta de Cuatro Caminos de Madrid, conducido por Ángel Llorca con la entusiasta ayuda de Justa Freire.[17]


ARCHIVO

COMISION D.ª DEPURADORA DEL MAGISTERIO

MADRID

EXPEDIENTE RESUELTO

instruido a Maestro D. de la Escuela en

Consta de folios

Madrid, de de 1940

El Secretario,

Comisión depuradora del Magisterio.
Expediente contra Ángel Llorca.

No es casualidad, claro, que Llorca participara desde joven en los comités republicanos locales y que revelara su convicción en el federalismo y en la bondad de las ideas proclamadas por la Primera República. En el ejemplar del 14 de febrero de 1889 del diario *La República. Diario Federal*,[18] escribía: «Al celebrar en este solemne día el XVI aniversario de la proclamación de la República, no lo hacemos lanzando al aire inútiles suspiros de congoja por aquel efímero triunfo, sino aprendiendo en la historia de los sucesos pasados la experiencia necesaria para el porvenir. Confiamos no celebrar mucho tiempo los recuerdos de este inolvidable día desde las filas de la oposición, pues el día del triunfo no puede estar lejos; pero si salieran fallidas nuestras esperanzas, no por eso cejaríamos en nuestra empresa, pues plenamente convencidos de la bondad de nuestras ideas, siempre será nuestro lema federación y República. Que es lo que le desean, á más de salud, sus afectísimos correligionarios».

No escondió nunca Llorca sus convicciones políticas ni sus afinidades electivas, tampoco el origen de sus ideales socialistas. Pequeño de estatura, pulcro y enjuto, sobrio y frugal, recto y honrado, a veces de trato dificultoso y aspecto severo pero siempre afectuoso y compasivo, trabajador autodidacta incansable en búsqueda de su propio perfeccionamiento y el de los demás, formaría parte del círculo de los institucionistas, algo mayores que él, no por coincidencia generacional sino por

plena concomitancia intelectual y concordancia en estilo, hábitos y prácticas. Su relación con Manuel Bartolomé Cossío, de quien escuchó innumerables charlas en el Museo Pedagógico Nacional,[19] supuso un impulso en su vida que no se limitaría a la promoción profesional. Esa afiliación intelectual, esa afinidad de ideales y objetivos, no pudo quedar indemne cuando la ominosa cruzada franquista quiso expurgar las culpas de los desafectos. Desde su Orcheta natal, a donde se había retirado después de fundar las colonias del Perelló para los niños huérfanos de la Guerra Civil, recibió la acusación de excitación a la rebelión fruto de los cargos e inculpaciones interpuestos por aquellos felones que sobrepujaban por demostrar su apego al régimen, policías, guardias civiles, sacerdotes y demás ralea de oscuros delatores. Las imputaciones concluyeron que Llorca era «muy izquierdista y claramente institucionista», de manera que su expediente de depuración magisterial pasó a manos del Tribunal de Responsabilidades Políticas. En el pliego de descargos redactado por el maestro, y en respuesta a aquella inculpación global y sin matices, alegaba que «después de esta larga experiencia no extrañará a nadie que yo piense que la clasificación de las gentes en derechas e izquierdas carece de sentido, y que para mí no haya más que educación concebida en el sentido de formación total de la personalidad humana para poder convivir todos y colaborar en el perfeccionamiento de la vida».[20]

Quizás, como reconociera Kurt Vonnegut mucho después, el socialismo sea una forma de idealismo que persiga la equidad y la justicia, el mejoramiento común, la elevación igualitaria de las expectativas vitales de todos, el consenso como fórmula dialogada por establecer una forma precaria de verdad que nos permita convivir, pero todo aquello era demasiado sutil y refinado para la hosquedad fanática de los sublevados. Todos aquellos métodos pedagógicos precursores, incluido el de la lectoescritura, perseguían una sola y misma cosa: estimular el pensamiento autónomo, crear pensadores independientes, alentar la formación de hombres libres, manumitir a los esclavos que se conforman con los lugares comunes del lenguaje corriente, aspiraciones excesivas a contracorriente de la comunión de intolerancia que imperaría durante cuarenta años y relegaría su contribución educativa al olvido.

¿Cabría rescatar aquella aspiración de empoderamiento ciudadano a través de la lectura y la escritura que imaginó Ángel Llorca? ¿Podríamos recobrar aquel impulso crítico y emancipador que vislumbró mediante el desarrollo de formas de análisis crítico basadas en la indagación, el diálogo y la lectoescritura? ¿Sería concebible recuperar aquella confianza todavía intacta en el poder liberador de la lectura y la escritura? ¿Queda algo todavía hoy de aquel programa humanizador, de perfeccionamiento personal y colectivo, que no haya sido arrasado por las evidencias históricas? ¿Podemos seguir manteniendo la misma fe que el profesor Ángel Llorca en la energía libertadora de la lectoescritura? O, dicho al revés, ¿podemos permitirnos no tener la misma fe que él?

Notas

1. Llorca, A., «La enseñanza de la lectura y escritura», en *Desde la escuela y para la escuela. Escritos pedagógicos y diarios escolares*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2013, págs. 54-65. El texto original es del año 1900 y fue publicado en *La Escuela Moderna*, nº 113, agosto de 1900, págs. 120-133. La cita corresponde a la pág. 56.

2. Llorca, A., «La enseñanza de la lectura y escritura», *op. cit*., 2013, pág. 56.

3. Grupo Escolar Cervantes, http://www.fundacionangelllorca.org/angel-llorca/grupo-escolar-cervantes/

4. Anotación del 8 de octubre de 1901 recogida en Llorca, A., «Reflexiones y pensamientos sugeridos por mis lecturas, conversaciones, etc.», en Archivo Histórico de Ángel Llorca, 1901-1902, http://www.fundacionangelllorca.org/materiales/archivo-digital-viejos-papeles/

5. Llorca, A., 2013, *op. cit*., pág. 62.

6. *Ibid*.

7. New South Wales Department of Education and Training, *Literacy teaching guide: phonics*, 2009, https://my.vanderbilt.edu/specialeducationinduction/files/2011/09/1-Literacy-teaching-guide-phonics.pdf

8. Llorca, A., *op. cit*., pág. 63.

9. *Ibid*.

10. Llorca, A., *op. cit*., págs. 64-65.

11. Llorca, A., *Leer escribiendo*, Librería y Casa Editorial Hernando, 1925, pág. 5.

12. Orcheta, https://www.orxeta.es/

13. Anotación del 8 de octubre de 1901 recogida en Llorca, A., «Reflexiones y pensamientos sugeridos por mis lecturas, conversaciones, etc.», en Archivo Histórico de Ángel Llorca, 1901-1902, http://www.fundacionangelllorca.org/materiales/archivo-digital-viejos-papeles/

14. Real Orden de 7 de febrero de 1920 aprobando el Reglamento de la escuela graduada establecida en el Grupo Escolar «Cervantes», *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, año XI, nº 17, 27 de febrero de 1920, Madrid, pág. 10.

15. Guerra, V. M., *Ángel Llorca. El último ensayo*, Imal Producciones Audiovisuales, Fundación Ángel Llorca, Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA), Madrid, https://www.imdb.com/title/tt3711604/

16. Decía Santiago Carrillo al respecto: «Y después de las siete de la tarde yo me quedaba con algunos amigos y con el director, D. Ángel Llorca, y en esas dos horas leíamos, escribíamos a máquina, y nos hubiéramos quedado a dormir si hubiéramos tenido cama».

17. Justa Freire, https://es.wikipedia.org/wiki/Justa_Freire

18. *La República. Diario Federal*, jueves 14 de febrero de 1889, nº 1579, http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003913971&search=&lang=es

19. Museo Pedagógico Nacional, https://es.wikipedia.org/wiki/Museo_Pedag%C3%B3gico_Nacional

20. Apellido 1 Apellido 2: Llorca García
Nombre: Ángel
Legajo: 475
Expediente: 36
Tipo expediente: Depuración Maestros
Referencias: Conjunto de datos Expedientes de depuración de maestros/as
Autoría: Archivo Central del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ACME)

Avancemos, brigadistas, guerrilleros de la alfabetización

Carlos Mejía Godoy, aquel cantante que se convirtió en un fenómeno en la España de los años 1970 gracias a una melodía pegadiza y una letra juguetona,[1] fue el encargado de poner texto y música al himno de la Cruzada nacional por la alfabetización nicaragüense una década después. Aquel himno decía:

Avancemos, brigadistas, guerrilleros de la Alfabetización, tu machete es la cartilla para liquidar de un tajo la ignorancia y el error...

Avancemos, brigadistas, muchos siglos de incultura caerán, levantemos barricadas de cuadernos y pizarras, vamos a la insurrección cultural...

¡¡Puño en alto!! ¡¡Libro abierto!! Todo el pueblo a la Cruzada Nacional. Ganaremos el destino de ser hijos de Sandino convirtiendo la oscurana en claridad.

Avancemos, brigadistas, guerrilleros de la alfabetización, tu machete es la cartilla para aniquilar de un tajo la ignorancia y el error.

Avancemos, brigadistas, muchos siglos de incultura caerán, levantemos barricadas de cuadernos y pizarras, vamos a la insurrección cultural.[2]

En julio del año 1979 el Frente Sandinista derrocó a una dictadura familiar, la somocista, que había perdurado 42 años, 6 meses y 16 días, tiempo suficiente para que la autocracia, la opresión, la corrupción y el olvido u omisión de las necesidades del pueblo hubieran conseguido alcanzar un triste récord: que el 52 % de la población fuera completamente analfabeta, que no tuviera ni la más mínima noción política sobre su situación real, que no conociera nada más allá de los infortunios y las penurias de la agricultura de subsistencia, o que se vieran regularmente diezmados por enfermedades ocasionadas por la falta de las más mínimas medidas de higiene. Entre aquel momento de la toma del poder por la fuerza

hasta el mes de marzo de 1980, ocho inolvidables e irrepetibles meses, se lanzó una campaña nacional que movilizó a toda la población y a todos los recursos del nuevo Estado revolucionario para revertir la vergonzante situación de ignorancia y atraso de la población mayoritaria. Para que no cupiera ninguna duda sobre el espíritu y el alcance de la estrategia, los responsables la denominaron Cruzada por la alfabetización, porque la misión tenía al mismo tiempo el carácter de gesta militar y de redención laica. Al mando de todo aquel operativo en el que cooperarían profesores universitarios, maestros, empleados de la Administración y miembros más jóvenes ya alfabetizados de las familias nicaragüenses, se encontraba un fraile español y jesuita, Fernando Cardenal, que acabaría siendo ministro de Educación, porque la emancipación de los desheredados de la tierra en aquel momento histórico en América Latina requería de la alianza de todos aquellos, sin distinciones, que creían que era posible y necesaria. El comunicado emitido por la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional decía que «se iniciará una Cruzada Nacional de Alfabetización que movilice todos los recursos del país para lograr la total erradicación del analfabetismo», y el Estatuto Fundamental sobre Derechos y Garantías de los Nicaragüenses, promulgado el 21 de agosto de 1979, declaró de interés social la alfabetización y señaló que «es responsabilidad de todos los nicaragüenses». En el discurso de bienvenida a los brigadistas internacionales el vínculo entre desarrollo, igualdad y alfabetización parecía indeleble: «Del éxito que nosotros tengamos en esta Cruzada de Alfabetización ahora, depende el éxito de los planes de desarrollo de la Revolución sandinista en nuestro país. Ahora el problema de los revolucionarios es ver qué producimos en este país, cuánto producimos en este país, para que esas riquezas, esos bienes, esos servicios producidos por la clase trabajadora puedan ser distribuidos con justicia en forma equitativa entre todos los obreros, campesinos y trabajadores de Nicaragua. ¿Y cómo nosotros podemos llegar a obtener eso si nos encontramos con un 52 % de nicaragüenses que no saben leer y escribir? Esa es la importancia fundamental de la campaña de Alfabetización».3

[image]

Revolución es alfabetización: campesino escribiendo en la pizarra

de una escuela rural en el distrito de Nueva Segovia.

«Revolución es alfabetización», rezaba uno de los muchos lemas que sustentaban aquel ímpetu transformador, porque no podía haber liberación que no estuviera basada en la ilustración universal y que no estuviera asentada sobre la posibilidad de comprender el pasado y las raíces de la desigualdad, de entender el presente y las causas de la sublevación y de transformar el futuro y las esperanzas que lo sustentaban. La larga sombra de Paulo Freire sobrevolaba aquella sublevación letrada porque enseñar a leer y escribir, como había dejado dicho en tantas ocasiones y en tantos lugares, no era un simple ejercicio de deletreo repetitivo e insustancial, sino una intervención genuinamente política que perseguía espolear su expresividad, porque el acto de leer siempre implicaba percepción crítica, interpretación y reescritura. Estudiar era una forma, como deseaba Freire, de reinventarse, de recrearse, de reescribirse, tarea de sujetos que se daban una nueva oportunidad a sí mismos, no de objetos sometidos a la incuria y el dejamiento de la tiranía somocista. Asumir una postura de curiosidad, la de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca, reclamaba Freire, y en esa reivindicación se escuchaban los ecos de aquellos institucionistas, de aquellos adelantados republicanos, que demandaban una educación basada en la motivación, en la atención compartida, en la indagación y la búsqueda de la verdad. Estudiar, aprender a leer y escribir, no eran actos de consumo, sino de creación y recreación, de ahí que se constituyeran en el cimiento fundamental de la revolución. Ninguna clase dominante de ninguna época histórica desarrollaría una forma de educación que pudiera conducir a que las clases sometidas percibieran esa situación críticamente. De ahí el empeño casi mesiánico de aquellos sandinistas inspirados por aquellas pedagogías y teologías de la liberación para establecer la alfabetización como cimiento inamovible sobre el que construir una nueva sociedad. El primer paso o condición necesaria para el cambio entrañaba modificar la percepción cándida e ingenua que los campesinos tenían sobre la realidad, pero el segundo paso o condición suficiente no podía conformarse con aquella alteración preliminar que no podía garantizar por sí misma el cambio, sino que exigía formas de organización y de intervención sobre la realidad revolucionarias. Una cosa no podía darse o funcionar sin la otra. «Esto es, precisamente, lo que la educación bancaria no

estimula [...]», aseguraba Freire, «este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, pueden explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica [...] lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización»,[4] y en sus palabras podían escucharse los ecos lejanos de Ángel Llorca, que despreciaba aquella supuesta educación por brutalizadora y encadenante.

Carmen Cano estudiaba Sociología de la Universidad de Granada y por los bares y los pasillos de la facultad comenzaron a circular unas octavillas que apelaban a la implicación de los estudiantes en el desarrollo de la revolución nicaragüense. Con una democracia recién estrenada, el espíritu contestatario a flor de piel y la edad y la energía debidas, no faltaron los voluntarios que se alistaron como Brigadistas en aquella Cruzada recién proclamada. Bendita juventud que entiende sin pensarlo que no hay otro horizonte que la utopía, porque los dos se retiran al avanzar, pero siempre constituyen su referencia. Carmen solicitó su incorporación a las Brigadas, sin saber exactamente cuál sería su misión o su cometido, a qué debía atenerse o qué podía esperar, porque idealismo no equivale a quimera sino a expectativa o a aspiración. No había sido fácil desvincularse de los estrechos lazos familiares, allá en Almería, de un padre que había sido guardia civil y entendía el orden de su universo como una constelación de pequeños planetas orbitando a su alrededor, y de una madre que solamente podía entenderse a sí misma con su prole cercana. El salto a Granada había sido ya como el de realizar un viaje espacial, pero la anticipación de uno a Nicaragua era como el de una travesía interestelar. Carmen había leído, sin embargo, la undécima tesis sobre Feuerbach, aquella que postula que los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo,[5] de manera que contaba con combustible intelectual de sobra para implicarse en aquella misión incierta. Llegó a Managua apenas unos días después del 24 de marzo, el momento inicial de la Cruzada, cuando en las calles de la capital se agolpaban otros miles de jóvenes entusiastas provenientes de decenas de nacionalidades que compartían el deseo de integrarse en las filas del Ejército Popular de Alfabetización, de convertirse en el brazo

ilustrado de una revolución que se daba como lema la destrucción serena de la ignorancia. Más adelante, cuando ya estuvo sobre el terreno, asignada al departamento norteño de Nueva Segovia,[6] en la frontera con Honduras, se daría cuenta de que no solamente la undécima tesis aplicaba a su situación, sino que la tercera daba un vuelco a sus certezas pedagógicas más arraigadas, a esas certidumbres inconscientes que provienen de décadas de educación para la pasividad: «son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias», que se modifiquen las condiciones generadoras de la desigualdad, de la ignorancia y de la injusticia, «y que el propio educador necesita ser educado», que el propio educador aprenderá tanto como sus supuestos educandos, que existirá siempre reciprocidad y simetría en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Caer en la cuenta del narcisismo extremo que representa hablar sin escuchar, perorar sin esperar respuesta, escuchar el eco de nuestras propias palabras rebotando en las paredes de aulas impasibles, paralizar el conocimiento convirtiéndolo en mera mercancía intercambiable. Nada relacionado con las pedagogías autoritarias tradicionales cabía en aquella situación, porque se trataba de invertir por completo la relación entre profesor y alumno para promover un genuino intercambio, una verdadera comunicación.

Por alguna razón que todavía no se explica, más de cuarenta años después, le asignaron de manera casi inmediata la coordinación de todos los territorios del Departamento —doce, exactamente—, con una superficie de casi 3.500 kilómetros cuadrados, algo aparentemente abarcable pero que pronto se revelaría inaprehensible cuando la mayoría de los caminos de montaña resultaban intransitables y cuando recorrerlos requería de la terquedad, el tiempo y la paciencia de varias mulas atadas en reato. Algunos compañeros habían sido asignados a Ocotal o a Dipilto, a convivir en pequeñísimas haciendas con familias de agricultores que no habían traspasado nunca, prácticamente, las lindes de sus propiedades, que apenas habían tenido noticia del derrocamiento y de la revolución, que desconfiaban de aquellos grupos de jóvenes extranjeros que se presentaban de improviso en sus tierras con la pretensión de enseñarles a leer y a escribir a cambio de comida y morada. Ganarse su amistad requirió tacto y paciencia, sensibilidad y empatía para salvar la distancia que los separaba, colaboración en

las duras tareas agrícolas, imaginación para aconsejarles que modificaran algunos de sus hábitos higiénicos o alimentarios sin que se sintieran agredidos, apertura para darse cuenta de que no había maestros y alumnos a tiempo completo, sino que sus papeles se intercambiaban de manera fluida a lo largo del día. Carmen se estableció muy al norte, en Santa Marta, lejos de los camaradas granadinos, de forma que los huecos de la soledad tenían que rellenarse con propósitos, y la ausencia de su compañero sentimental con amores de bochinche. Tiempo después recordaría, ya de vuelta a España, que la primera vez que se acercó al jacalito donde vivía la familia en la que se asentó vio tres cruces a poca distancia. Supuso que se trataba de enterramientos familiares y que las costumbres funerarias del país aconsejaban sepultar a los allegados en las inmediaciones de la chocita. Lo que no sabía, hasta que adquirió la confianza suficiente para preguntar, es que se trataba de tres niños muertos prematuramente por enfermedades infecciosas intratables en aquel paraje bravío. La señora de la casa estaba embarazada cuando llegó, así que mandó venir a uno de los compañeros brigadistas que había estudiado medicina. Tras la exploración, el facultativo recomendó que trasladaran a la mujer lo más pronto posible a Jalapa, donde había un pequeño centro sanitario, porque anticipaba complicaciones. La mujer confesó que nunca había visitado la ciudad más cercana, que apenas había entrevisto los lindes de su propiedad, que solo algunas veces había acompañado a su marido a alguna feria agrícola o ganadera en las inmediaciones. De camino a Jalapa, por las pistas de tierra que la unían con Santa Marta, en el corazón de la selva tropical, el parto se anticipó, sin otro margen más que el de asistir a la madre. Tras varias horas de angustias y forcejeos el niño nació sano y los lazos que unieron a Carmen con aquella familia se estrecharon, se reforzaron con la confianza de haber ayudado a traer un varón al mundo. La intimidad se construía todos los días con los hábitos del trabajo compartido, pero un parto era capaz de acelerar la familiaridad exponencialmente.

[image]

Cuadernos de escritura del año 1981, utilizados
en el distrito de Nueva Segovia.

Durante los meses de la Cruzada se repartieron unas 650.000 cartillas de lectoescritura, 150.000 impresas por Artes Gráficas Centroamérica y 500.000 por Trejos Hermanos, una empresa logística extremadamente compleja en un país de pistas de tierra, volcanes, sabanas, lagos y montañas que no se avenían fácilmente al trato humano. Aquellos cuadernos de lectoescritura seguían las pautas pedagógicas que Paulo Freire había dejado establecidas para la alfabetización de adultos, y se aprovechaban de las experiencias previas que se habían desplegado en Brasil y en los países africanos, como Santo Tomé, recientemente independizados: «Las palabras con que organizar el programa de alfabetización», advertía Freire, «debían provenir del universo semántico de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador».7 Enseñar a leer debía comenzar con las palabras del universo más cercano, de las preocupaciones más próximas, de las necesidades más inmediatas, porque la lectura debía comprenderse como una herramienta para entender el mundo y su reverso, la escritura, como un instrumento para transformarlo. La misma afinidad entre palabras e intereses que demandaba Freire era la que reclamaba Llorca, porque resulta imprescindible implicar a las zonas de interés o de desarrollo próximo para que la atención se focalice, para que la motivación germine y para que el aprendizaje se implique en la transfiguración de algo real.

[image]

Carta escrita por un campesino nicaragüense
del distrito de Nueva Segovia.

Carmen tenía como responsabilidad asegurarse de que aquellas cartillas llegaban a todos los rincones de su departamento, que los brigadistas siguiesen una pauta equivalente en la enseñanza de la lectura, que el programa de alfabetización prosiguiera su curso y que todos, en mejores o peores circunstancias, dispusieran de los recursos necesarios para ejecutar su misión, algo que no solamente atañía a los medios de enseñanza, sino a cualquier otra cosa que pudiera demandar la extrema precariedad de las familias implicadas. En aquellas granjas familiares perdidas en la geografía

agreste de Nicaragua los voluntarios utilizaban a menudo la representación teatral y el sociodrama para que los aprendices encarnaran palabras, para que les pusieran piel y sentimientos, para que les resultara más sencillo, significativo y cercano el aprendizaje de las letras. Mediante dinámicas de juego y recreación pretendían huir de la pesadumbre de la memorización y la repetición para procurar que prosperara el placer por aprender. «Solo el pueblo educa al pueblo», se repetían, como consigna y recordatorio de que no había propiamente maestros y aprendices, de que no existían jerarquías sociales inamovibles generadas por la desigualdad de oportunidades sino, más bien, personas que se atendían y cuidaban mutuamente, que procuraban ilustrarse juntas. El único enemigo común era el analfabetismo, al menos hasta que las montañas y los caminos comenzaran a poblarse con insurgentes de la Contra[8] financiados por quienes no podían tolerar aquel súbito florecimiento solidario. Los brigadistas denominaban el «cuarto paso metodológico» a poner en práctica aquello que se había trabajado teóricamente, y quizás fuera esa posibilidad, la de intervenir en la realidad cambiándola, la que desatara las fuerzas de la contrainsurgencia que acabarían con el espíritu de la revolución.

En el año 1981, inmediatamente después de que concluyera la primera fase de la Cruzada, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) otorgó a Nicaragua la medalla Nadezhda Krúpskaya, en reconocimiento a una de las más grandes gestas educativas conocidas. En el año 2007, de hecho, esa misma organización internacional propuso que la Cruzada nacional de alfabetización pasara a formar parte del Registro de la Memoria del Mundo,[9] y las razones que esgrimían para elevarlo a esa condición resumían perfectamente el espíritu de la empresa: «Gracias a la participación de 60.000 jóvenes, que durante cinco meses vivieron en las zonas rurales del país para enseñar a leer y escribir a más de la mitad de la población pobre y analfabeta de Nicaragua. Al mismo tiempo, brigadas enteras de profesores voluntarios de dieciséis países se unieron a la Cruzada de Alfabetización para respaldar su organización técnica y la preparación de materiales didácticos y formar a los jóvenes nicaragüenses para su misión. Con ese esfuerzo a gran escala, la tasa de analfabetismo se redujo en cinco meses de 50 % a 12 %. La Cruzada Nacional de Alfabetización es la mayor proeza educativa y

cultural de la historia de Nicaragua», quizás del mundo entero. «Fue una experiencia vital para los jóvenes de las ciudades, que al mismo tiempo que enseñaban a leer a la población descubrían a la otra mitad del país, con las secuelas de pobreza y abandono dejadas por cincuenta años de dictadura». Otras fuentes hablan de una disminución que fue desde el 52 % al 12,9 %, una reducción del analfabetismo cercana al 40 %, una verdadera insurrección, una verdadera revolución cultural, como la calificaba La voz del sandinismo en el aniversario treinta años después de aquella explosión de solidaridad.

La fiesta de despedida a los brigadistas voluntarios el 23 de agosto de 1980, en la plaza central de Managua, donde luego se contabilizarían, quizás exageradamente, hasta un millón de personas, fue la celebración exaltada de los valores compartidos. Allí se reunieron todas las organizaciones a las que había dado lugar aquella revolución: el Ejército Popular de Alfabetización (EPA), los Guerrilleros Urbanos de la Alfabetización (GUA), las Milicias Obreras de Alfabetización (MOA), las Milicias de Alfabetización Campesina (MAC), las Brigadas Rojo y Negro de las organizaciones de masas: ANDEN, ATC, CDS, CST y AMNLAE. En la bandera que ondeaba en la plaza, y que resumía el espíritu del encuentro, podía leerse: «Nicaragua, territorio libre de analfabetismo». Fernando Cardenal, subido a la tarima de los oradores, gritaba enardecido: «Hoy, 23 de agosto de 1980, podemos afirmar con seguridad y orgullo que la tarea que nos fue asignada desde los primeros días de la victoria ha sido culminada y en nombre de todos los combatientes de la Alfabetización decimos a la Dirección Nacional, a la Junta de Gobierno, al Pueblo de Nicaragua y al Mundo: ¡hemos cumplido! ¿Cuáles son las próximas tareas?»,[10] y sus palabras se sobreponían a la música del vate de la revolución, el mismo que había compuesto su himno, Luis Enrique Mejía Godoy, que ahora celebraba el regreso de los brigadistas cantando «con los muchachos que vienen ya de alfabetizar y la patria liberar, en la montaña, cerca del río, en la ciudad y el caserío, cada pulgada está sembrada, hoy es tierra liberada... Y regresaron los muchachos más unidos con el rostro lleno de nostalgia y alegría y regresaron los muchachos victoriosos, los pies cansados pero más llenos de vida, y regresaron los muchachos decididos a aplicar el corte a lo podrido y regresaron de ganar otra batalla igual que un Julio con el

sol multiplicado».11 A ninguna revolución le puede faltar su oda de exaltación y ciega confianza en el destino, menos aún cuando se trataba de una revolución salsera y caribeña.

Carmen decidió que entre las próximas tareas a las que había aludido Fernando Cardenal estaba contribuir a la puesta en marcha del programa de Educación Popular de Adultos, una estrategia que pretendía dar continuidad a la Cruzada prolongando la capacitación de aquellas personas que poseyeran la educación primaria y hubieran participado en la campaña preliminar. Los asesores tenían como cometido desplegarse entre los departamentos y los municipios para formar a los que serían a su vez formadores o monitores, instruir en los métodos de la alfabetización de adultos a los maestros recién llegados. A Nueva Segovia fueron asignados cuarenta nuevos profesores españoles, cuarenta compatriotas con los que pronto se tejieron lazos de afinidad, vínculos que, en algunos casos, derivaron en algo más que amistad. Él se llamaba Alberto, y en aquella revolución había tiempo y sitio para cultivar algo más que las letras. Poco tiempo después de que acabaran los primeros talleres y se comenzaran a distribuir los maestros sobre el terreno, la contra comenzó sus incursiones y sus hostigamientos. Nueva Segovia, en la frontera con Honduras, era un lugar particularmente apropiado para que la linde imaginaria de la frontera entre ambos países se traspasara sin resistencia. Los contrainsurgentes sabían perfectamente que el atosigamiento funcionaba tanto mejor cuanto más se dirigiera a los recién llegados, a los maestrillos dispersados en los municipios fronterizos, recién aterrizados sin experiencia y sin formación castrense que todavía creían en la condición angelical de los seres humanos. La entereza moral en una choza desprotegida en medio de la selva tropical tiende a evaporarse como la lluvia al sol. Es cierto que el Gobierno nicaragüense mostró siempre una gran preocupación y sensibilidad hacia los internacionalistas, en parte por evitar posibles conflictos diplomáticos y repatriaciones incomodas, en parte por una genuina inquietud por quienes se habían prestado voluntariamente a sustentar la revolución. El Ministerio comenzó a desmovilizar a aquellos maestros más cercanos a las áreas de acoso de la Contra, redistribuyéndolos en nuevas poblaciones, pero los mercenarios no parecieron mostrar una excesiva sensibilidad ante esa retirada parcial, así que redoblaron sus ofensivas buscando el

efecto aleccionador de las balas. Las malas noticias suelen venir precedidas por señales que solamente entiende aquel a quien vayan a afectar, así que aquella madrugada Carmen entresoñó que una ola gigante como un paredón metálico le golpeaba en la playa de Las Negras, donde tantos días luminosos había disfrutado, y la precipitaba en un agujero oscuro del que no podía salir. Se despertó con esa angustia hecha de impotencia que sobreviene cuando es necesario redoblar el esfuerzo para despabilarse y se quedó sentada en el catre de paja, intentando barruntar qué amenaza se cernía sobre ella. La misma madre a la que ayudó a dar a luz a una nueva vida fue quien le dijo que habían segado otra, no muy lejos de allí, en el jacalito donde vivía y enseñaba Alberto. Carmen salió fuera de la choza, miró las tres cruces de los neonatos de la familia, y comprendió que la desgracia nunca es lo suficientemente grande como para detener la vida, así que no se permitió ningún desfallecimiento ni abandono, al contrario: se enroló en el cuerpo de maestros voluntarios que atendían en labores de alfabetización de adultos a los refugiados salvadoreños en Honduras, tentando a la suerte que le había faltado a su compañero. El coraje está hecho de resistencia al miedo, de dominio del miedo, no de ausencia de miedo, y en osadía, valor y reciedumbre Carmen andaba sobrada.

Echando la vista atrás, todo aquello parece un sueño, una quimera internacionalista, una erupción momentánea de solidaridad que pronto quedó aplastada por una contrarrevolución mercenaria auspiciada por las centrales de inteligencia. ¿Fue en vano aquel esfuerzo por procurar la alfabetización de la mitad de la población? ¿Sirvió verdaderamente de algo despertarles del letargo político en el que vivían? ¿Realmente entendieron que aprender a leer y escribir, además del deleite intrínseco que pudiera procurar, era sobre todo un instrumento para comprender y transformar el mundo en el que vivían? ¿Quedó algún poso de aquella estrategia masiva de alfabetización en un pueblo sometido inmediatamente a los zarandeos del poder, a los sucesivos secuestros de su voluntad? ¿Fue aquella movilización estudiantil e internacionalista un resplandor puntual y discontinuo, una bocanada de solidaridad irrepetible? ¿Deberíamos pensar, como hacía Ernesto Cardenal[12] al final de su vida, que el socialismo no había fracasado por el sencillo hecho de que nunca se había aplicado, o no se había puesto en práctica con la constancia y la duración necesarias para que sus

efectos perduraran? ¿Tiene alguna clase de vigencia todavía hoy aquella imagen de un campesino escribiendo sobre una pizarra la consigna de «alfabetización es revolución», la idea de que la transformación de las sociedades debe pasar por la igualdad y la equidad educativas, garantizando que la escuela equilibre las diferencias debidas al origen social de cada cual?

«Yo espero profundamente, en el futuro, que los jóvenes, llegado el momento», declaró Fernando Cardenal en agosto de 2008, y quizás fuera una premonición de lo que estaba por venir, «van a salir de nuevo a las calles a hacer historia, porque [...] a mí que no me cuenten cuentos, los vi con mis propios ojos, en esos jóvenes, la maravilla que es un joven cuando se decide a comprometerse en una causa grande e importante, aunque sea difícil».13

Notas

1. Son tus perfúmenes mujer: https://www.musica.com/letras.asp?letra=1060498

2. Himno de la Cruzada Nacional por la Alfabetización: https://www.youtube.com/watch?v=He4GfpFJZo0&list=OLAK5uy_nTw0m80nyCuMsvfleZlZhyr7BSB8La6jY

3. Salida Cruzada Nacional de Alfabetización, marzo de 1980, https://www.youtube.com/watch?v=jvOoGxEuqMw

4. Freire, P., La importancia de leer y el proceso de liberación, Editorial Siglo XXI, 1984, pág. 48.

5. Marx, K., Tesis sobre Feuerbach, 1888, https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm

6. Departamento de Nueva Segovia, https://es.wikipedia.org/wiki/Departamento_de_Nueva_Segovia

7. Freire, P., 1984, op. cit., pág. 106.

8. Contras: https://es.wikipedia.org/wiki/Contras

9. Registro de la memoria del mundo: https://en.unesco.org/memoryoftheworld/registry/276

10. Cierre de la gran Cruzada Nacional de Alfabetización: https://diariobarricada.com/39-alfabetizacion-cumplido/

11. Y regresaron los muchachos: https://www.youtube.com/watch?v=USG1xzv3Rm8

12. Lucas, A., «Ernesto Cardenal: “La revolución es otra manera de crear un mundo para Dios”», en El Mundo, 29 de enero de 2020, https://www.elmundo.es/cultura/laesferadepapel/2020/01/29/5e2b3330fc6c83cb538b45fc.html

13. El Confidencial, «La profecía de Fernando Cardenal: “los jóvenes volverán a las calles a hacer historia”», agosto de 2008, https://www.youtube.com/watch?v=UdKcS2HmTKY

¿Qué libro te llevarías a tu acampada?: la voz de los jóvenes, las comunidades lectoras y el compromiso político

Y los jóvenes salieron a las calles y tomaron las plazas y acamparon, y construyeron una biblioteca colectiva como instrumento de reflexión y de acción, y leyeron y debatieron juntos y protestaron e impulsaron un movimiento de reapropiación de la política como discusión abierta sobre el bien común. Algo así es lo que pasó en el 15M, un afloramiento aparentemente súbito de un malestar largamente cocinado en el que las comunidades lectoras volvieron a convertirse, algo más de un siglo después, en el sustento intelectual de un movimiento que pretendía subvertir una forma de representación política secuestrada y malversada. Los jóvenes, esa esperanza de Fernando Cardenal, se adueñaron de algunas plazas en varios países, reivindicando la posesión compartida de los espacios comunes y demandando formas alternativas de participación política. Ese alzamiento aparentemente repentino sirvió a muchos para descalificarlo por falto de fundamentación, como si se tratara de una chiquillada de fin de semana en la que el alcohol y las buenas intenciones estuvieran igualmente adulterados. Pero algunas, sin embargo, mujeres jóvenes y académicamente solventes, se empeñaron en mostrar que aquella rebelión había crecido, también, sobre el humus intelectual de generaciones de pensadores que, con sus ideas, habían hecho concebible un mundo diferente. Nunca es suficiente con modificar la percepción de las cosas que son posibles, pero sí era urgentemente necesario.

No es fácil materializar los propios sueños, menos aún cuando el sueño consiste en convertirse en escritora, ese oficio que exige una entrega devota y una renuncia casi completa pero que no es oficio, porque apenas procura el mínimo sustento necesario para tenerse como tal. En todo caso, cada cual se deja arrastrar por sus propias obsesiones, y para ser escritora hay que cultivarlas con denuedo, con ese ensimismamiento ofuscado que no garantiza nada, pero sin el que no se llega muy lejos. Silvia había decidido que había pasado demasiado tiempo presentándose ante los demás y ante sí misma como escritora sin obra escrita, como si la voluntad

antepuesta sirviera para arrastrar a los hechos, pero había llegado ese momento en el que la distancia entre las acciones y las convicciones es tan grande que resulta necesario achicarla de algún modo, aunque solamente sea interponiendo de nuevo distancia entre el lugar en el que no hacemos nada y el lugar en el que imaginamos que podremos hacerlo. Silvia habló con unos amigos que tenían una pequeña casa alejada de todo en el sur de Francia, ese lugar sereno e idílico que todos almacenamos en algún lugar del sistema límbico como un refugio intangible en el que podremos convertirnos en lo que queremos ser. Era marzo de del 2011. Soledad, silencio, alejamiento y una buena conexión a internet, que es como la tentación que vive arriba y que siempre acabamos por invitar. A través de las redes Silvia supo que se estaba desencadenando un movimiento desacostumbrado, una corriente de descontento que había manifestado sus primeros síntomas días antes de que se desencadenara. En el tren entre dos capitales, entre Valencia y Barcelona, días antes de encerrarse en su retiro, supo que algunas plazas habían sido ocupadas por jóvenes que se habían dado el mandamiento cívico de inventar canales de participación política diferentes. Aun con todo, el compromiso previo que había adquirido consigo misma para dedicarse el tiempo necesario para que sus sueños germinaran, la llevaron al sur de Francia. La tranquilidad y el propósito iniciales, sin embargo, no duraron mucho: en una casa grande y en ese momento vacía, acampar en el sofá del salón ante la pantalla de un ordenador permanentemente encendido parecía la forma más adecuada de participar, aunque fuera vicariamente, en la manifestación. «He pasado las últimas treinta noches durmiendo en el sofá del salón. No tengo cama. En la mesita del centro, marca Ikea, el portátil abierto, sin parar, sin hibernar desde entonces, los ojos como platos»,[1] escribía Silvia, insomne, arrebatada por los acontecimientos, considerando la manera de contribuir a aquel movimiento explorando su genealogía, exponiendo sus raíces, comprendiendo sus fundamentos.

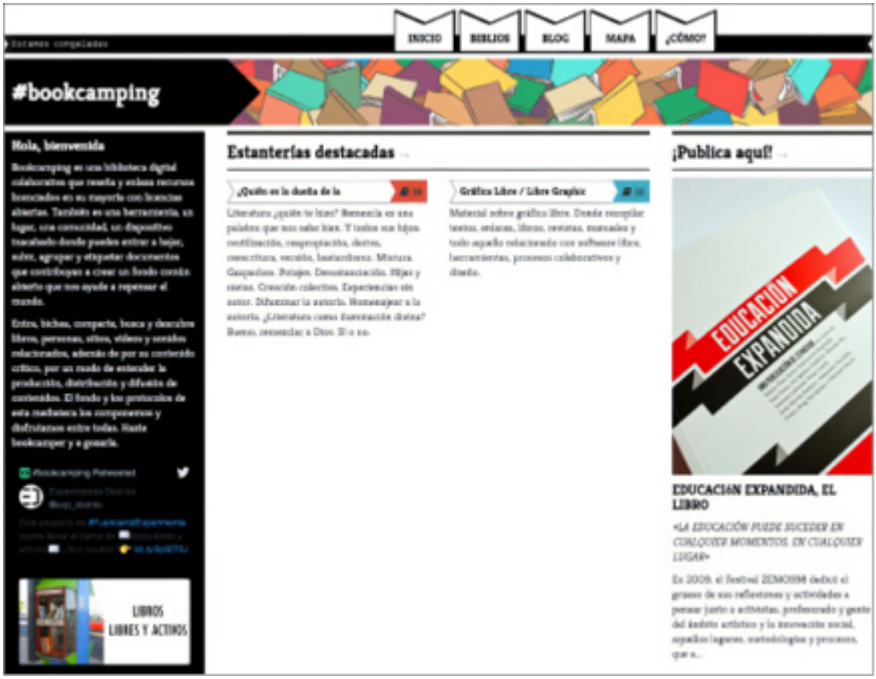


Imagen de la página web de Bookcamping.

El primer tuit con el que se abrió la cuenta de Bookcamping[2] decía: «¿Y tú qué libro te llevarías a tu plaza/acampada/bookcamping?». La intención, como aclararía otro tuit del 6 de junio, era la disponer de los «libros para entender cómo hemos llegado hasta aquí»,[3] una biblioteca colaborativa y abierta en la que cada cual pudiera aportar, encontrar o comentar aquellos libros que le ayudaran a comprender la genealogía de aquella efusión memorable. Sin memoria apenas estamos condenados a otra cosa que a una monótona y simple repetición de lo que ya aconteció. Sin teoría que nos obligue a cuestionarnos nuestras más aleladas convicciones estamos condenados a repetir y reiterar los lugares comunes que se esconden en el lenguaje y que nos dominan larvadamente. Sin libros que nos ayuden a alterar nuestra percepción de las cosas posibles e imposibles estamos condenados a conformarnos con las evidencias más superfluas y cotidianas. Cuando Silvia lanzó aquella pregunta, qué libro te llevarías contigo para explicar a los demás qué está ocurriendo, desencadenó una larga sucesión de contribuciones que acabarían constituyéndose en el catálogo de una gran biblioteca virtual con vocación de intervención en lo real. «He parado un momento de leer los libros que están colgados en Bookcamping para escribir esto. Docenas y docenas de referencias, estanterías virtuales atestadas, alimentadas por gente anónima, no doy abasto. El material que ahí están compartiendo los usuarios es ingente, es tumultuoso y llama a la acción», escribía Silvia desde su retiro tan lejano, tan cercano. La empresa, iniciada por una persona, no fue, sin embargo, individual —ningún proyecto puede serlo— y pronto se sumaron otros sujetos que asumieron roles indispensables para

la gestión y buen funcionamiento de la iniciativa. Y la empresa, sobre todo, no hubiera existido si no la hubieran precedido todos esos otros movimientos en torno a la cultura libre, el «hacktivismo», la reconquista de los espacios públicos o la defensa del procomún que le dieron sentido, propósito y orientación.

Aquella plataforma, Bookcamping, encarnaba lo más esencial de la nueva cultura cívica que Silvia pretendía promover: un conjunto de valores compartidos en torno a la cultura libre y a la libre circulación de las ideas como cimiento de una comunidad que aprende junta; un sentido de afinidad de intereses que reforzaba los lazos entre quienes incorporaban contenidos y quienes los consultaban; un empeño por acercar el conocimiento sobre la genealogía de lo que estaba ocurriendo y sobre el posible diseño del futuro a todo el que lo necesitara; un esfuerzo consciente por convenir y acordar una serie de prácticas y procedimientos que robustecieran el intercambio y la participación; un ánimo expreso por desarrollar las capacidades e identidades de todos los participantes como agentes cívicos del cambio; el diseño y la generación, en definitiva, de un espacio singular como contexto en el que pudiera desarrollarse una discusión política inclusiva y significativa, lejos de la exclusividad de las cámaras tradicionales de representantes (que ya no representaban a nadie) y de la repelencia que causa el tono irrespetuoso y de misérrimo nivel intelectual del discurso político al uso. Y en el fondo de todo aquello, como sustrato o cimiento sobre el que construir aquella comunidad, una confianza imperecedera y renovada en el poder de los libros, en la pujanza de la lectura y la escritura como herramientas privilegiadas de transformación, en el aliento de una comunidad de lectores que configura y refina sus puntos de vista en la discusión colectiva en torno a los textos de aquellos que nos ayudan a pensar el presente y a diseñar el futuro. Claro que, como cualquier comunidad contemporánea, Bookcamping se serviría de las redes sociales para propagar su mensaje, captar la atención de potenciales interesados, tejer una red de colaboradores regulares y participar en un debate cívico abierto con vocación de intervención; claro que utilizó una web y el almacenamiento en la nube para construir un espacio de encuentro al que se pudiera acceder en todo momento y desde cualquier emplazamiento; claro que se utilizaron otros modos de difusión y otros lenguajes, como las imágenes, los memes y los vídeos para propagar su mensaje; y claro que los textos que se incorporaban a la web y se intercambiaban estaban convenientemente digitalizados, pero la fe de los promotores y de los contribuyentes en aquella biblioteca virtual era una fe antigua, tipográfica, libresca, que provenía de siglos atrás y que los emparentaba con los impulsores de las grandes bibliotecas humanistas de antaño, incluso con el reflejo primitivo de la conservación y diseminación del conocimiento que ya mostraban los monarcas de la Antigüedad.[4] A diferencia, sin embargo, de aquellos sátrapas arcaicos que necesitaban de la escritura y de su conservación como un dispositivo para administrar de manera arcana los primeros grandes imperios, Bookcamping se abasteció de libros bajo licencia de libre distribución, libros libres que responden a la idea de que la cultura conviene que circule sin restricciones legales, que el conocimiento crece en tanto

que se comparte y que nuestra inteligencia colectiva se expande cuando se nutre de contenidos libremente difundidos. Una biblioteca abierta y colaborativa en construcción permanente como un dispositivo inacabado y mejorable al servicio de la utopía cívica de una participación política enriquecida e incrementada. «La literatura nos hace más sabios, más felices y más libres», decía, ni más ni menos, sin titubeo alguno, la conductora de la entrevista que la televisión nacional hizo a Silvia.[5] «Aprendemos a compartir y a crear», continuaba, «especialmente desde la irrupción de internet, que está transformando la manera en que se producen la cultura y el conocimiento. La cultura quiere ser libre», concluía, y aunque toda aquella introducción al fenómeno de Bookcamping estuviera expresada en el neolenguaje o en la jerga de los colectivos de la red, en el fondo latía una convicción casi vetusta en el poder de los libros y la lectura, una fuerza telúrica que puede vestirse con los ropajes de la modernidad digital, pero cuyas raíces están firmemente ancladas en unas pocas convicciones básicas sobre la naturaleza y perfectibilidad de los seres humanos por medio de la cultura.

Casi al mismo tiempo y al otro lado del Atlántico, alguien había pensado que, para enfrentarse al pensamiento económico dominante, para intentar modificar un ápice la percepción de lo posible y lo imposible de sus compatriotas, resultaba indispensable la construcción de una biblioteca abierta donde aquellas ideas desafiantes y perturbadoras pudieran abrirse paso. The People's Library[6] se creó en octubre de 2011, tres meses después que Bookcamping, en la Liberty Plaza de Nueva York, no muy lejos de la Wall Street Station o del New York Stock Exchange. En el blog de uno de los bibliotecarios profesionales que prestó sus servicios a la incipiente organización, podía leerse retrospectivamente una crónica de sus orígenes: «¿Y la biblioteca? Comenzó con una pila de libros. De verdad. Tal vez fue la mitosis o algún otro proceso invisible, pero la pila de libros siguió creciendo. La pila se convirtió en una colina, que se convirtió en una montaña, que atrajo la atención de algunas personas que se encargaron de intentar mantener los libros secos, marcarlos como "OWSL", ponerlos en cajas y empezar a pensar en cómo mantenerlos seguros y organizados. En aquellos primeros días, la gestión de los libros era desordenada, el grupo de trabajo era nuevo y el mero hecho de etiquetar los libros "OWSL" era un logro».[7] Una amalgama de títulos desordenada exclusivamente unida por el amor a los libros y por esa fe inconmovible en su poder transformador. En aquellos momentos de excitación inicial, hasta la catalogación de un volumen parecía un acto revolucionario.

La Asamblea General de Ocuppy Wall Street[8] reconocía a la biblioteca del movimiento como grupo de trabajo con identidad y objetivos propios el sábado 2 de octubre, después de catorce días de trabajos autónomos preliminares. La primera entrada del blog que mantuvo la organización data de ese mismo día. Su título no era especialmente significativo, «Trabajar en el mostrador de referencia», y su autor era un tal Michael apellidado Ows (Occupy Wall Street).[9] «Pues sí, por supuesto que la protesta, el movimiento y el activismo tienen un sentido. Por eso estamos aquí,

por eso hacemos esto. Así que, en mi calidad temporal de bibliotecario de referencia *ad hoc*, me complace publicar aquí un enlace a la "Declaración de la Ocupación de la Ciudad de Nueva York"[10] oficial»,[11] donde, entre otras cosas, se afirmaba que «[ellos] mantienen deliberadamente a la gente desinformada y temerosa a través de su control de los medios de comunicación». Y el bloguero instaba al lector: «Así que échale un vistazo, y luego escucha lo que tengo que decir al respecto y dime lo que piensas, dime por qué estás aquí [...] el movimiento Occupy Wall Street no es jerárquico, y lo que yo diga sobre él puede entrar en conflicto con lo que otra persona diga sobre él. Pero no pasa nada. De hecho, no solo está bien, sino que está diseñado para ello. Eso es lo que lo hace participativo, así es como se construye desde la base, así es como estamos construyendo una comunidad, una causa, una conciencia, así es como estamos construyendo un movimiento. Lo estamos haciendo juntos». Ese era el espíritu de aquella congregación de bibliotecarios voluntarios, de bibliotecarios accidentales: construir una conciencia común y participativa sobre los basamentos tipográficos del pensamiento occidental. «Recibimos mucho material filosófico y político», declaraba Michael, el bibliotecario ocasional estudiante de posgrado a tiempo parcial en el Hunter College. «Mucho de Noam Chomsky y Howard Zinn.[12] Pero si alguien viniera con un camión lleno de libros de Rush Limbaugh,[13] los pondríamos. No nos oponemos a tener una voz disidente».[14] Fuera un fondo compuesto por el pensamiento de veteranos azotes del imperialismo o por reaccionarios locutores republicanos, la biblioteca obedecía a un claro propósito político: proporcionar a sus lectores el alimento intelectual necesario para formarse una opinión crítica lo suficientemente consolidada como para convertirse en el fundamento de una rebelión. El 30 de noviembre de 2011, Mandy Henk, una de las bibliotecarias profesionales que prestaba sus servicios voluntariamente, compartía la clara intencionalidad de su implicación: «El movimiento Occupy y la Biblioteca Popular son, en parte, movimientos prefigurativos. Es decir, son intentos de crear y encarnar el tipo de sociedad que queremos ver... No podemos cambiar el mundo, reconstruirlo en un lugar de justicia y equidad, si no podemos reflejar los valores que apoyamos en nuestras dinámicas y operaciones internas».[15] Y aquellos valores de justicia y equidad que reclamaba el movimiento, aquella voluntad de reparto equilibrado del poder, de restitución de la representación política a sus verdaderos agentes y de denuncia de su usurpación sistemática a manos de las multinacionales y los actores financieros, se encarnaban en los libros y en las bibliotecas. La biblioteca como ese sueño decimonónico de espacio humanizador y garantía de libre acceso al conocimiento reavivado bajo los rascacielos de Wall Street y la Bolsa de Nueva York, probablemente el espacio más familiar y reconocible en aquella ocupación, la infraestructura que preservaba de manera más evidente el sueño del bien común compartido al que se puede acceder y del que se puede disfrutar sin restricciones de género, edad, raza o creencia. «Para la ocupación en la ciudad de Nueva York, así como para nuestra predecesora en la Puerta del Sol en Madrid, España, y para las ocupaciones en todo el mundo que nos

siguieron», concluía Henk, «tener una biblioteca fue una instancia para traer lo mejor del mundo que ya habitamos».

En ambas iniciativas se defendía, fundamentalmente, el libre acceso al conocimiento, la idea de la biblioteca como el espacio y el lugar en el que se preserva ese derecho fundamental, si bien en Madrid se optó por insistir en el principio adicional de la cultura y las licencias libres, que aseguraban la circulación digital irrestricta de los textos, y en Nueva York se conformaron con construir bajo una tienda (donada por Patti Smith) una réplica de una biblioteca tradicional. Ese hincapié en el *copyleft*[16] y en las licencias Creative Commons[17] añadía al movimiento varios matices distintivos y de extrema importancia: toda biblioteca virtual es una esfera cuyo centro está en todas partes y cuya circunferencia no está en ningún sitio. Cuanto más crece y se extiende, más central se vuelve. No importa si nos desplazamos y cambiamos permanentemente de ubicación porque cada lector es, en cualquier sitio, el centro de esa esfera, un nómada que goza de acceso ubicuo a recursos localizados. Los principios de accesibilidad y disponibilidad, en consecuencia, se cumplen holgadamente, más que cuando la biblioteca se ciñe a los muros de un edificio, y cuando se agrega una licencia que permite la distribución ilimitada de ese recurso y la generación adicional de obras derivadas para quien se sintiera inspirado a hacerlo, el principio fundacional de la biblioteca alcanza su cénit. La digitalización libera a la biblioteca de su mera condición de almacén y la obliga a repensar sus espacios como lugares de creación, participación y producción, algo que ha conducido al movimiento bibliotecario actual a repensarse como *makerspaces*, como lugares de producción de conocimiento y comunidad,[18] como entidades que no se conforman con despachar contenidos encuadernados sino que pretenden contribuir a la creación colegiada de nuevos conocimientos que sirvan para intervenir activamente sobre su entorno, un sueño de radicalidad bibliotecaria[19] que acaricia la ilusión de concitar a su alrededor una energía ciudadana de cambio inigualable. En el sustrato de Bookcamping había más ambición que en la People's Library porque los aprendizajes que promovía la primera son ubicuos y pueden extenderse a lo largo de toda una vida, porque el acceso a los contenidos y la posibilidad de discutirlos y comentarlos no depende ni de emplazamientos ni de horarios. La digitalización supone, en sí misma, un reto formidable a los aprendizajes institucionalizados porque fomenta la informalidad del contacto personal y la creación de comunidades de interés y aprendizaje al margen de las academias, algo de lo que los movimientos ciudadanos son plena y dichosamente conscientes. Es cierto, en contrapartida, que cuanto más digitalizamos más materializamos el conjunto de flujos, procedimientos y funciones que han implicado hasta el día de hoy la creación y edición de libros, porque no suele haber tecnología sin su correspondiente paradoja. La desmaterialización de la información y de los libros nos exige —exigió a la organización de Bookcamping— una rematerialización regular en forma de servidores dedicados, copias de respaldo, actualización de versiones, catalogación y etiquetado de contenidos, etc., una ardua

y exigente labor que demandó un esfuerzo ingente al equipo que lanzó y gestionó aquel proyecto. La vida del espíritu —si se levantara Hegel para verlo— es inseparable de la vida de la materia, una asociación indeleble que la digitalización ha puesto de relieve. En esta galaxia digital en la que se desplegó Bookcamping, lo que los libros contenían entre sus cubiertas como un proyecto cerrado y dotado de sentido propio se desbordaba en la web, porque cada documento se convertía en un elemento que formaba parte de un paisaje en el que cada recurso podía relacionarse, potencialmente, con otro. Buscar la génesis de las ideas que sustentaban aquel movimiento (tan solo) en apariencia espontáneo, exigía entender el origen de los textos y sus mutuos cruces e influencias, algo que la digitalización de los contenidos facilita y promueve. Ya lo afirmaba Roger Chartier: «Las unidades textuales no son» ya «consideradas en su identidad, sino como un banco de datos que se puede organizar, recomponer, asociar [...] Las posibilidades son inmensas y el problema es identificar las formas de discontinuidad y las prácticas de lectura. La relación entre posibilidades nuevas y características heredadas».[20] Es en ese cruce de caminos entre las discontinuidades relacionales de la lectura digital y las continuidades encadenadas de la lectura analógica donde se situaba el movimiento de Bookcamping, en esa intersección que, si por una parte les permitía aprovecharse de las propiedades asociativas de lo digital, por otra les impelía a recordar la naturaleza inmersiva de la lectura tradicional. Chartier, de nuevo, había dejado dicho que, en el nuevo ecosistema digital, «el libro ya no ejerce el poder que ha sido suyo, ya no es el amo de nuestros razonamientos o de nuestros sentimientos frente a los nuevos medios de información y comunicación de los que a partir de ahora disponemos»,[21] pero Bookcamping se atrevía a desmentirlo reivindicando al mismo tiempo las potencialidades que las plataformas digitales ofrecían para la diseminación de los textos y para la búsqueda de sus antecedentes comunes y el poder transformador de la lectura profunda. Paradójicamente, las bibliotecas, bibliotecas digitales como Bookcamping, serán tanto más importantes cuanto más se fragmenten los documentos y los datos, porque alguien tendrá que dotarlos de consistencia y sentido, algo de lo que se preocuparon casi obsesivamente las personas a cargo de la agrupación, etiquetado y catalogación de los libros digitales. Las bibliotecas, en este universo de información fraccionado, tendrán la nueva misión de enseñarnos a navegar en ese nuevo paisaje casi inabarcable de datos, de ayudarnos a practicar el nuevo arte de la (re)composición a partir de testimonios heterogéneos que nadie ha estabilizado, formateado o sintetizado de antemano, y esa fue, también, la misión casi inalcanzable que se dio Bookcamping.

Los últimos tuits de las cuentas de @bookcamping y @OWSLibrary son, aproximadamente, del año 2015, cuatro años posteriores a sus primeros mensajes, cuatro años de conversación finalmente interrumpida. Si los materiales con que están hechos los puentes se cansan y se desgastan, lo corriente es que el roce de las relaciones humanas acabe erosionando, lentamente, la consistencia de las empresas comunes. La paradoja organizativa que subyace a cualquier movimiento que se

quiera descentralizado y horizontal, antijerárquico, es que, sin un liderazgo claro y reconocible, sin un compromiso sostenido, sin el tiempo y los recursos necesarios, es complicado sostener cualquier empeño a medio o largo plazo, más allá del voluntarismo y la buena disposición. Pero aunque toda empresa humana sea esencialmente efímera y no pueda ser de otra manera, el legado de The People's Library, de Bookcamping o, posteriormente, ya tiempo después, de la Biblioteca de la Plaza de la República en París, #BiblioDebout,[22] o de la biblioteca efímera en el Parque Taksim Gezi, en Estambul,[23] son todos ejemplos vivos de la fe inconmovible en el valor de la palabra escrita, en el valor de los libros y, al menos en uno de los casos, en el valor de la digitalización y la cultura libre como acicates para la propagación de las ideas y para la reflexión sobre su origen.

¿Sirvieron entonces los libros, siguen sirviendo hoy, para trazar la genealogía de las ideas que se defendieron en las plazas? En el caso de haberlo hecho, ¿sirvió de algo entender los antecedentes para transformar nuestra percepción sobre la realidad e intervenir sobre ella modificándola? ¿Consiguió la digitalización de los textos y su almacenamiento en la nube reavivar una modalidad de comunidad lectora olvidada que compartía planteamientos intelectuales y programas de intervención? ¿Hubo realmente una relación de ida y vuelta entre la plaza y la nube, entre las convicciones y las acciones, en un bucle virtuoso que se reforzara mutuamente? ¿O es todo, simplemente, una forma de romanticismo laxo y sin efecto que se refugia en los libros como en una isla recóndita sin apenas contacto con la realidad? ¿Es una fe marchita que se conforma con intentar reconstruir una imagen de comunidad lectora ajada e inoperante?

Notas

1. Texto de Silvia Nanclares. El fragmento puede escucharse en Radio Carcoma: https://www.radiocarcoma.com/, episodio 96, «De la nube a la plaza», minutos 5-6,15.

2. Bookcamping: https://twitter.com/bookcamping

3. https://twitter.com/alafuente/status/77626500400152577

4. «La necesidad de mantener a salvo el conocimiento y permitir que sea compartido mediante la realización de copias tiene raíces muy antiguas y es consustancial a la propia civilización. Los testimonios directos de bibliotecas y archivos del mundo antiguo son escasos y la naturaleza de las sociedades que desarrollaron estas colecciones es tan distinta de la nuestra que resulta peligroso trazar paralelismos. Pese a estas salvedades, creo que podemos sugerir algunas pautas generales. Las bibliotecas y archivos de Mesopotamia, sobre todo la biblioteca de Asurbanipal, muestran que el mundo antiguo comprendía la importancia de acumular y conservar el conocimiento», en Ovenden, R., *Quemar libros. Una historia de la destrucción deliberada del conocimiento*, Crítica, Madrid, 2021, pág. 38.

5. Bookcamping en *La aventura de aprender*, http://laaventuradeaprender.intef.es/-/bookcamping

6. The People's Library: https://twitter.com/OWSLibrary https://peopleslibrary.wordpress.com/

7. LibrarianShipwreck, 2014, «Librarian Was My Occupation – Remembering the Occupy Wall Street People's Library», https://librarianshipwreck.wordpress.com/2021/09/29/librarian-was-my-

occupation-remembering-the-the-peoples-library-of-occupy-wall-street/

8. Occupy Wall Street: http://occupywallst.org/

9. El nombre real del bibliotecario voluntario era Michael Oman-Reagan, https://newsfeed.time.com/2011/10/10/occupy-wall-street-their-own-mini-government-complete-with-library/

10. «Declaration of the occupation of the New York City»: http://uucsj.org/wp-content/uploads/2016/05/Declaration-of-the-Occupation-of-New-York-City.pdf

11. Owl, M., *Working the Reference Desk*, 2011, https://peopleslibrary.wordpress.com/2011/10/02/

12. Howard Zinn, https://es.wikipedia.org/wiki/Howard_Zinn#Referencias

13. Rush Limbaugh, comentarista político conservador, locutor de radio, en *Premiere Radio Networks*, https://es.wikipedia.org/wiki/Rush_Limbaugh

14. Terri, P., «Occupy Wall Street: Their Own Mini-Government, Complete With Library», en *Time*, 10 de octubre de 2011, https://newsfeed.time.com/2011/10/10/occupy-wall-street-their-own-mini-government-complete-with-library/

15. Henk, M., *A People's Digital Library and Prefigurative Politics*, 2011, en https://peopleslibrary.wordpress.com/2011/11/30/a-peoples-digital-library-and-prefigurative-politics/

16. Copyleft: https://www.gnu.org/licenses/copyleft.es.html

17. Creative Commons: https://creativecommons.org/

18. Medialab Prado Madrid, «Makerspaces en bibliotecas públicas: las bibliotecas públicas como lugares de producción de conocimiento y comunidad», 23 de marzo de 2017, https://www.medialab-matadero.es/actividades/makerspaces-en-bibliotecas-publicas-las-bibliotecas-publicas-como-lugares-de-produccion y https://www.ccbiblio.es/makerspaces/ y https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/bibliotecas/novedades/jornada-makerspaces.html

19. Radical Librarians Collective: https://rlc.radicallibrarianship.org/

20. Chartier, R., *Escuchar a los muertos con los ojos*, Katz Editores, 2008.

21. Rodríguez López, J., *Edición 2.0. Los futuros del libro*, 2007, Editorial Melusina, pág. 256 y Rodríguez López, J., *Edición 2.0. Sócrates en el hiperespacio*, 2008, Editorial Melusina, pág. 424.

22. SavoirsCom1, «La BiblioDebout est née et a besoin de vous pour continuer à exister!», 2016, en http://www.savoirscom1.info/2016/04/la-bibliodebout-est-nee-et-a-besoin-de-vous-pour-continuer-a-exister/

23. Muyumba, L., «Manifestation à Istanbul: une bibliothèque comme arme de résistance», en *Les univers du libre. Actualité*, 5 de junio de 2013, en https://actualitte.com/article/56360/reseaux-sociaux/manifestation-a-istanbul-une-bibliotheque-comme-arme-de-resistance

LA IMPOSIBILIDAD DE UNA LECTOCRACIA

El mito de los orígenes o por qué Jean-Jacques no quería que leyéramos como lo hacemos

En el año 1750, Jean-Jaques Rousseau obtuvo el premio de la Academia de las Ciencias, las Artes y las Bellas Letras de Dijon por un texto en el que defendía la inconveniencia de la enseñanza de la lectura y de ciertas prácticas culturales asociadas a edades excesivamente prematuras porque, en lugar de promover las buenas y pacíficas costumbres de las clases inferiores, podía estimular fantasías y modos de obrar inconvenientes. La idea central era la de que acomodarse a los límites supuestamente naturales de la condición de origen de cada cual, conformándose con las expectativas y adecuándose a los anhelos propios de cada realidad particular, era un principio que debía observarse y preservarse por encima de las ensoñaciones liberadoras que solamente podían provocar descontento social y enfrentamientos de clase. Las artes en general y la lectura en particular podían corromper esa supuesta inocencia original en la que convenía mantener a los candorosos, a los pobres de espíritu y de jornal, a los que de nada valdría intentar auparse de su condición social con nuevos conocimientos y zozobras. Y no es que la lectura o la investigación científica no tuvieran un valor intrínseco indiscutible, sino que resultaba inconveniente para quien no los iba a necesitar. Proteger la simplicidad, resguardarla de falsos ensueños y esperanzas, era la misión de los gentilhombres, de los guardianes de la estabilidad social.

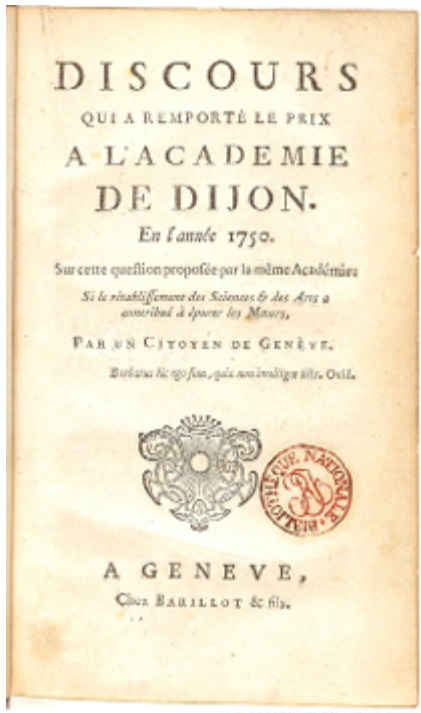

DISCOURS
QUI A REMPORTÉ LE PRIX
A L'ACADEMIE
DE DIJON.
En l'année 1750.
Sur cette question proposée par la même Académie:
Si le rétablissement des Sciences & des Arts a contribué à épurer les Mœurs,
PAR UN CITOYEN DE GENÈVE.
Barbarus hic ego sum, quia non intelligor illis. Ovid.
A GENEVE,
Chez BARILLOT & fils.

Imagen de la cubierta de *Discours qui a remporté le Prix a l'Académie de Dijon,* de Jean-Jacques Rousseau, conservada en la biblioteca digital Gallica.

El *Discurso sobre las ciencias y las artes* cuyo subtítulo rezaba *Si el restablecimiento de las ciencias y de las artes ha contribuido a depurar las costumbres*, planteaba una pregunta inicial cuyo eco alcanza nuestros días, una pregunta que solamente Peter Sloterdijk retomará, más adelante, adecuándola a los tiempos que corren: «¿Ha contribuido el restablecimiento de las ciencias y de las artes a depurar las costumbres o a corromperlas? He aquí lo que se trata de dilucidar. ¿Qué partido debo tomar en este asunto? El que conviene a un hombre honrado que nada sabe y que no por ello se estima en menos, señores míos».[1]

¿Qué partido debemos tomar en este asunto?, resuena la pregunta atravesando los siglos. ¿Ha servido la extensión de la alfabetización y la enseñanza de las ciencias, las tecnologías, las matemáticas y las artes para humanizarnos e igualarnos en derechos y en deberes, o no se trata más que de un espejismo benévolo del que deberíamos despertar? Imagino que los académicos de Dijon, empelucados y espolvoreados, comprenderían perfectamente el efecto apaciguador y sosegante que este texto podría llegar a tener, el efecto desmotivador y desestimulante que podría llegar a alcanzar, el efecto socialmente equilibrador y estabilizador que tanto debían desear. No quedaba demasiado tiempo hasta el estallido de la Revolución, el caldo de cultivo debía haber comenzado a bullir en algunos lugares, así que convenía balancear el ser, el desear y el parecer para que no se desbocaran, recortar las incongruencias de clase y cortar las alas de la rebelión. Algunos expertos en la vida

de Rousseau, como Jean Starobinski, han insistido en que en aquel ambiente histórico el teatro exhibía en sus obras una obsesión recurrente por promover la afinidad entre el ser y el parecer, como si existiera un mandamiento divino que obligara a aquellos hombres y mujeres a adecuarse sin fisuras a la condición que les hubiera tocado en suerte, como si se tratara solamente de una cuestión de respeto y observación a la etiqueta y el protocolo. «Ya nadie se atreve», escribía Rosseau, «a parecer lo que es, y bajo esta perpetua coacción, los hombres que forman este rebaño al que se da el nombre de sociedad, puestos en las mismas circunstancias, harán todos las mismas cosas, a no ser que motivos más poderosos les disuadan de ello».

La historia dice que en una calurosa tarde de octubre de 1749, Jean-Jacques Rousseau, a sus 38 años, casi un perfecto desconocido por entonces, se dirigió a pie desde París a Vincennes para visitar a su amigo Diderot, que estaba encarcelado en el castillo de aquella última localidad, donde le habían recluido como advertencia para que interrumpiera su edición de la *Enciclopedia* y el resto de sus actividades subversivas.[2] El único equipaje de Rousseau era un periódico, *Le Mercure de France*, en el que encontró el anuncio de la *Academia de Dijon* convocando un concurso de moral que debía contestar a la pregunta: ¿el progreso de las ciencias y las artes ha contribuido a corromper o a purificar la moral? Jean-Jacques se sintió poseído por una iluminación fulgurante, por un vértigo que atribuyó al calor pero que, en realidad, escondía una convicción que se había venido fraguando tiempo atrás y que pujaba ansiosa por emerger. Aquel éxtasis inesperado de lucidez lo describió en una carta a Malesherbes de la siguiente manera: «De repente, siento mi mente deslumbrada por mil luces. Una violenta palpitación me oprime. Incapaz de respirar, me dejé caer bajo uno de los árboles de la avenida y pasé allí media hora en tal agitación que, cuando me levanté, vi toda la parte delantera de mi chaqueta mojada con mis lágrimas, sin haber sentido que las derramaba». Al parecer, según sigue relatando la historia, al ver Diderot a Rosseau en el aquel estado y entender que había sido propiciado por el anuncio que había leído en la prensa, le animó a participar en el certamen y, si hemos de creer el testimonio histórico que nos ha llegado, se dirigió a él diciéndole: «Conociéndote, tomarás el lado original», aunque aquel lado original, en el momento triunfante de la Ilustración, de la idea de progreso y de perfectibilidad de los seres humanos, consistiera, precisamente, en todo lo contrario: en pensar que el progreso, las artes y las ciencias y todas las prácticas aparejadas podían formar una especie de envoltorio artificial e indeseable que ocultaba al verdadero ser inocente y primigenio, aquel que no necesitaba en apresurarse a leer o a escribir, aquel que sabía conformarse con las evidencias heredadas de la sabiduría popular, aquel que gozaba de esa forma de supuesta felicidad primitiva de la que disfrutan los pueblos y las gentes originales.

Muchos años después, alguien que reclamaba para Rousseau el haber sido el verdadero padre de la antropología[3] y que se reconocería como heredero suyo, Claude Lévi-Strauss, dejaría plasmado en las páginas de su viaje iniciático, *Tristes*

Trópicos, que la escritura había sido un invento que vino a doblegar la libertad original de los pueblos primitivos, haciéndose eco del pensamiento de su antecesor. «En el neolítico», afirmaba Lévi-Strauss, «la humanidad cumplió pasos de gigante sin el socorro de la escritura; con ella, las civilizaciones históricas de Occidente se estancaron durante mucho tiempo».[4] Una convicción compartida con su maestro en que aquellas tecnologías postizas, lejos de contribuir al avance de la humanidad, la había retrasado, la había corrompido, había contribuido a su dominación y su deterioro.

La imagen mítica del hombre bueno y primitivo corrompido por la civilización es poderosa porque nos permite soñar en paraísos y edenes donde no existía confusión ni mezcolanza alguna entre ser y parecer, donde no eran necesarios acicalamientos externos ni engalanamientos culturales, donde todo transcurría sin dobleces ni duplicidades. Claro que ese pasado nunca existió ni existirá más que en las mentes de los que necesitan un sueño de perfección y placidez originales, pero precisamente porque evoca un supuesto estado de ventura y beatitud originario, muchos se abocaron a perseguirlo y a hacernos creer que era plausible alcanzarlo. Rousseau creyó durante mucho tiempo que la corrupción de ese estado primigenio provenía de las añagazas de la sociedad, de la voluntad execrable de poder derivada de las relaciones interpersonales, y acabó pensando que en el interior inaccesible de cada cual anidaban los restos de ese ideal prístino que los rituales de la vida en comunidad se empeñaban en mancillar. Por eso el héroe cultural de Rousseau fue Sócrates (también podría haber sido Diógenes), aquel sabio griego que no dudaba de su ignorancia, que hizo precisamente de sus desconocimientos el fundamento de su filosofía, y que el francés veneraba, entre otras cosas, porque «no contribuía a engrosar esa plaga de libros con que por todas partes se nos inunda, y por todo precepto, como ya una vez hizo, no dejaría a sus discípulos y a nuestros descendientes más que el ejemplo y la memoria de su virtud».[5] La primera versión de los demasiados libros expresada por quien los tenía como herramienta fundamental de reflexión y propagación de sus ideas pero que, al mismo tiempo, sospechaba de su innecesaria prodigalidad y abundancia.

«Pueblos», invocaba Rousseau borracho de lucidez y videncia, «sabed pues de una vez que la naturaleza ha querido preservarnos de la ciencia», que los «hombres son perversos [y que] serían aún peores si hubieran tenido la desgracia de nacer sabios»,[6] de manera que la misión de quien, como él, había alcanzado aquel punto inverosímil y desacostumbrado de incandescencia, no podía ser otra que procurar que los mansos y los inocentes permanecieran dóciles e íntegros, como en una suerte de arcadia imaginaria donde no existieran recubrimientos ni dobleces ni falsías. Quienes más contribuían en su época a que eso ocurriera, en opinión de Rousseau, eran aquellos letrados que revoloteaban alrededor de las prebendas de las cortes y ponían sus plumas a su servicio, generando una nube de toxicidad erudita que nublaba el espíritu límpido y sin mácula de los verdaderos seres humanos, estuvieran donde estuviesen. «Dígasenos lo que debemos pensar de esa caterva de

escritores oscuros y de letrados ociosos que devoran sin provecho alguno la sustancia del Estado», se desgañitaba Rousseau, intentando contrarrestar el efecto trampa que los oropeles de las luces podían tener sobre los espíritus simples de sus contemporáneos. No dejaba de tener todo aquello un cierto aire de autoexaltación y autojustificación, porque él era, aun a pesar de su pródiga carrera literaria, el que no rebajaba su genio a componer obras vulgares, a degradarse con obras pueriles, a dejarse admirar en vida, al menos así quería entenderse así mismo.

Es más que probable que Rousseau no fuera en absoluto consciente de los efectos políticos reaccionarios que su obra pudiera llegar a tener, las razones por las que su texto fuera aclamado (y denostado, a partes iguales) por los protectores de la joven Academia de Dijon, entre ellos el Príncipe de Condé,[7] Luis José de Borbón-Condé,[8] o el aristócrata y mecenas Bénigne Le Gouz de Gerland.[9] En la *Historia secreta de la Academia de Dijon*, publicada en el año 1909, el autor resaltaba que «su elocuencia seducía y ayudaba a velar las paradojas de las que estaba lleno. Ninguno de los jueces del premio fue capaz de percibirlos, de desarrollarlos y de prever las consecuencias de su sentencia»,[10] o quizás sí, quizás sí se dieron cuenta y fueron conscientes de los efectos adormecedores y sedantes de una propuesta que, trasladada a la política, dejaba inertes y aletargados a quienes no tenían más opción que conformarse con su estado intelectual originario, con ajustarse a lo que se esperaba de ellos, a esa incierta condición de sabios naturales ajenos a los oropeles de la cultura y a los desvaríos de las letras. Esa dimensión involuntariamente retrógrada de su pensamiento es una de las muchas paradojas que esconde la poetización del pasado, su reconstrucción mitológica, como si pudiera existir un lugar, un momento o una época en que todo fuera más puro por su cercanía a los orígenes, como si se pudiera retornar de un exilio accidental a la fuente de la que mana todo conocimiento real. «Cuando los hombres inocentes y virtuosos gustaban de tener a los dioses por testigo de sus actos» fabulaba Rousseau, convencido de la veracidad de su invención literaria, «vivían juntos en las mismas cabañas, pero en seguida se volvieron malvados, se hastiaron de esos incómodos espectadores y los relegaron dentro de templos magníficos».[11] Perdido el virtuosismo original, la paradójica tarea del héroe contracorriente, tal como lo valoraba Rousseau, era devolver a los afectados a ese estado infantil de arrobada felicidad, lo que a su vez resultaba en la paradoja del inmovilismo político y la cretinización del pueblo, un bucle melancólico que se alimentaba de la emanación de esa idea tan narcótica como falsa de las dos edades de la humanidad: el tiempo estable de la inocencia y la pura naturaleza, feliz en su flotación ahistórica, y el tiempo del devenir histórico corrompido por la vida culpable e inarmónica de los que niegan su naturaleza.

Toda la política de Rousseau resulta en una ensoñación, en una fantasía: la regresión temporal de abandonarse a un sueño arcádico en el que poder regresar a los espacios y las selvas primitivas, sin libros, artes, ciencias ni lecturas; o, siendo algo menos ambicioso, menos quimérico, la defensa de una estabilización conservadora en la que el alma de los seres humanos se preservara en el presente a

imagen y semejanza de lo que fue en el pasado, en una sociedad igualmente inmovilista que procurara que los pobres de espíritu se reconfortaran en su supuesta sabiduría y que los sabios disfrutaran de su falso prestigio; o, en alguna otra ocasión, también, disconforme con sus propias retroproyecciones, imaginar «la idea de la felicidad futura del género humano» en una ciudad utópica y virtuosa donde, por fin, ser y parecer fueran una y la misma cosa.

Toda la pedagogía de Rousseau está profundamente impregnada de esa visión legendaria de una rusticidad virginal no mancillada ni por las artes, ni por las letras, ni por las ciencias, una complicación cultural innecesaria y aún lesiva que no convenía a los niños de su tiempo: «El niño que lee no piensa, no hace más que leer; no se instruye, aprende palabras»,[12] dictaminaba Jean-Jacques, desconfiando de las supuestas bondades de la lectura. Bien es cierto que el antídoto pedagógico que recomendaba tiene una vigencia indiscutible, porque Rousseau confiaba todo a la curiosidad, al apetito de aprender despertado por una estrategia que consistía en exponer a los pequeños a los enigmas de la naturaleza, a los interrogantes que todos nos planteamos y que requieren de una atenta observación y de una profunda y compartida reflexión: «Volved a vuestro alumno atento a los fenómenos de la naturaleza», reclamaba Rousseau, porque «pronto lo volveréis curioso; pero, para alimentar su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla. Poned las cuestiones a su alcance, y dejádselas resolver. Que no sepa nada porque se lo hayáis dicho, sino porque lo ha comprendido por sí mismo: que no aprenda la ciencia, que la invente. Si alguna vez sustituís en su espíritu la autoridad por la razón, nunca razonará solo; será juguete de la opinión de los demás»,[13] concluía, comprimiendo en un párrafo límpido todo lo que tenemos que saber sobre el pensamiento crítico, el aprendizaje autodirigido y la comprensión profunda. Invitar a los alumnos a apropiarse del mundo antes de ofrecérselo inactivo y anquilosado entre las tapas de un libro, incitarles a que lo recreen y lo redescubran y lo hagan suyo antes de ofrecérselo como conocimiento inerte y estancado.

En la pedagogía de Rousseau anida, quizás, la mayor de las paradojas de su pensamiento: por una parte, parece degradar el valor de los signos convencionales del alfabeto, que eran lo mismo para él que símbolos artificiosos o, incluso, engañosos, pero, por otra, lo hace porque, en su opinión, podían provocar más entumecimiento e indiferencia que curiosidad y sed de saber. Si, llegado el caso, sin embargo, se siguieran sus preceptos pedagógicos y se desencadenara en un niño esa sed insaciable de conocer, se le estaría animando activamente a abandonar una condición a la que no debería renunciar, se le estaría alentando a convertirse en el sabio que no debería llegar a ser. «Emilio», sostenía Rousseau, en algo que él mismo denominaba método inactivo, «sabrá leer y escribir a la perfección antes de la edad de diez años, precisamente porque me importa muy poco que lo sepa antes de los quince; pero preferiría que no supiera jamás leer antes que comprar esa ciencia al precio de todo lo que puede hacerla útil: ¿de qué le servirá la lectura cuando con ella se le haya desanimado para siempre?».[14] ¿De qué le servirá la lectura cuando con ella

solamente adquirirá conocimientos prestados y posiblemente tramposos, conocimientos postizos y seguramente falaces, al menos conocimientos prescindibles e innecesarios? ¿De qué les servirá, nos servirá a todos la lectura si en lugar de entrenarnos en el ejercicio independiente de pensar nos proporciona contenidos y opiniones predigeridas que abotargan nuestro raciocinio? ¿De qué nos servirá convertirnos en sabios impostados y librescos que renuncian a la verdadera sabiduría natural? «La falta de costumbre de pensar en la infancia», concluía Rousseau, «elimina esa facultad para el resto de la vida»,[15] y en esto, claro, no le faltaba razón. Ni siquiera la imprenta se salvaba de aquella purga, antes al contrario, porque había sido la calamidad encargada de propagar excentricidades y falsos espejismos que se veía obligado a contrarrestar apelando a la virginidad original de los seres humanos: «Todavía no se había inventado el arte de eternizar las extravagancias del espíritu humano», rememoraba Rousseau en un ejercicio de retrospección ficticia, «pero gracias a los caracteres tipográficos y al uso que de ellos hacemos, las peligrosas divagaciones de los Hobbes y de los Spinoza permanecerán para siempre»,[16] incrustadas en nuestros cerebros, desvirtuando nuestra percepción, contaminando nuestras acciones.

El *Emilio*, publicado en 1762, se construyó sobre las primeras nociones que Rousseau vertiera en aquella obra temprana y premiada del *Discurso sobre las artes y las ciencias*. En el *Discurso* estaba el germen de toda su obra posterior, en aquel golpe de calor en el camino de Vincennes que le hizo antever que los seres humanos habían sido expulsados de un jardín del Edén en el que, en realidad, no había ni sociedad ni vínculos personales ni relaciones artificiosas, menos aún símbolos exotéricos o prácticas mecánicas y artificiales que ensombrecieran la sabiduría originaria de aquellos seres naturales. Pero, al mismo tiempo, en las mismas páginas de aquel compendio pedagógico, se estimulaba el desarrollo del juicio propio, confrontado a la realidad de las cosas, a la realidad circundante de la naturaleza; se espoleaba la lógica de la indagación y el descubrimiento, por encima de la lógica libresca; y se exhortaba a la autosuficiencia y el autoaprendizaje, sin falsos profesores ni eruditos falaces. De seguir esos preceptos, claro, un niño o una niña, bien guiados por un mentor capaz, florecerían por encima del horizonte de su condición, algo aparentemente contradictorio, algo que convivía mal con las ensoñaciones de un edén originario o una sociedad ultraconservadora poco amiga de las promociones sociales.

«¿No estoy obligado a obrar y hablar según mi conciencia y conforme a mis luces?», se preguntaba Rousseau, retóricamente, en una carta dirigida al ciudadano D'Alambert. «¿He debido callarme? ¿Podía hacerlo sin faltar a mi deber y traicionar a mi patria?».[17] No, seguramente no pudo ni debió callar porque, entre todas sus paradojas y contradicciones, entre todos sus ensueños y quimeras, había un espíritu que pugnaba por ser libre e independiente, aunque eso no sea nunca garantía de lucidez o clarividencia. En algunos momentos, con todo, muy escasos y localizados en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad*, Rousseau rumiaba algo que no se

había permitido reconocer en ningún otro lugar: que quizás el estado de naturaleza no había existido como tal, que solamente había sido un dispositivo o un pretexto especulativo para ayudarse a pensar, que no se trataba más que de «razonamientos hipotéticos y condicionales, más adecuados para establecer la naturaleza de las cosas que para demostrar su verdadero origen»,[18] pero esa súbita conciencia de la posible inexistencia del estado sobre el que basa toda su construcción intelectual no fue suficiente para enmendar sus afirmaciones sobre la inconveniencia de utilizar la lectura o la escritura como medios para el desarrollo intelectual de los niños, al menos tal como se hacía habitualmente. La lectura, en un párrafo que aún hoy sigue resultando sorprendente, era para él el azote de la infancia, la única ocupación que los maestros decimonónicos sabían encomendar a sus alumnos, impidiendo la posibilidad de desarrollar un pensamiento autónomo y crítico: «Volcados sobre libros desde nuestra infancia, acostumbrados a leer sin pensar, lo que leemos nos sorprende menos porque, llevando ya en nosotros mismos las pasiones y los prejuicios que llenan la historia y las vidas de los hombres, todo cuanto hacen nos parece natural porque estamos fuera de la naturaleza y porque juzgamos a los demás por nosotros»,[19] como un juego de espejos donde reconocemos los sentimientos de los otros porque son los nuestros, en una trampa de reconocimientos mutuos que nos impide desarrollar el cortante filo de la duda. En realidad, Rousseau no negaba el valor de la lectura, habiendo sido él un apasionado y compulsivo lector, un escritor dedicado e impenitente. Negaba, eso sí, que la obligación prematura de aprender a leer pudiera servir para algo más que para reproducir las evidencias de lo que ya conocemos, pensamientos predigeridos y masticados por otros que se vertían sobre los cerebros de los pequeños impidiéndoles apropiarse del mundo por sí mismos. «Desde luego, con las disposiciones naturales del alumno, a poca prudencia y selección en las lecturas que el maestro aporte, a poco que lo ponga en la vía de las reflexiones que de ellas debe sacar, este ejercicio será para él un curso de filosofía práctica, mejor a buen seguro, y mejor comprendido, que todas las vanas especulaciones con que embrollan el espíritu de los jóvenes en nuestras escuelas»,[20] afirmaba. Nada procura acercar a los niños a los libros cuando no significan nada para ellos, cuando no pueden significar nada porque son completamente ajenos a sus intereses, porque les proporcionan pensamientos prefabricados e ideas que han sido pensadas por otros. La lectura no era un fin en sí mismo, sino que debía llegar en el momento oportuno, en el tiempo adecuado, un plazo que dependía del grado de desarrollo intelectual de cada cual, del proceso de apropiación e interpretación del mundo de cada niño. El deseo y la pasión por la lectura podían nacer a lo largo de ese proceso, cuando se producía el afortunado encuentro entre una indagación insatisfecha, que requería de una prospección más larga y profunda, y el tesoro acumulado del conocimiento de la humanidad. Justo en ese momento podían saltar las chispas que encendieran el ardiente deseo de la lectura, aunque, cuidado: «El abuso de los libros mata la ciencia. Creyendo saber lo que se ha leído, uno se cree dispensado de aprenderlo. El exceso de lectura solo sirve para hacer ignorantes

presuntuosos»[21] y, también, para hacer ciudadanos engreídos y vanidosos que abandonen su condición original, la única a la que deberían atenerse.

¿Para qué sirve la lectura?[22] ¿Por qué es necesario que los niños y las niñas sepan leer y escribir a horas tan tempranas? ¿Son la lectura, la soledad, la ociosidad y la vida muelle y sedentaria la que desvían a los jóvenes del verdadero camino de su crecimiento espiritual? ¿Se abusa de la fatal ciencia de la lectura infundiendo en los espíritus infantiles ideas que no son suyas a costa de su desarrollo autónomo y de su natural espíritu de indagación? ¿Reducimos mediante la lectura su natural predisposición a la divergencia, fuente de la imaginación y de toda innovación? Y, si consiguiéramos alcanzar el justo equilibrio entre curiosidad, búsqueda, maduración y enseñanza de la lectura, ¿para qué nos serviría si, en el fondo, de lo que se trata es de regresar o retrotraernos a nuestra condición original, a nuestra condición natural, aquella en la que todos estos conocimientos y lecturas resultaran innecesarios? ¿Puede crearse una sociedad lectora al mismo tiempo que se la disuade de no serlo?

Notas

1. Rousseau, J. J., «Discurso sobre las ciencias y las artes», en *Escritos de combate*, Alfaguara, Barcelona, 1979, págs. 1-32, La cita corresponde a la pág. 8.

2. Michael, C., «El joven Diderot en prisión», en *Letras Libres*, 23 de abril de 2015, https://letraslibres.com/revista-espana/el-joven-diderot-en-prision/

3. Lévi-Strauss, C., «Jean-Jacques Rosseau fondateur des sciences de l'homme», conferencia pronunciada en la Université Ouvrière de Ginebra en el marco del 250 aniversario del nacimiento de Jean-Jacques Rousseau, 1962, https://jjrousseau.net/etudes/le-fondateur-des-sciences-de-lhomme/

4. Lévi-Strauss, C., *Tristes trópicos,* Paidós, Barcelona, 2006. La cita corresponde a la pág. 324.

5. Rousseau, J. J., 1979, *op. cit*., La cita corresponde a la pág. 16.

6. Rousseau, J. J., *op. cit*., pág. 17.

7. Histoire de l'Académie des Sciences, Arts et Belles Lettres de Dijon, https://www.academie-sabl-dijon.org/linstitution/histoire-de-lacademie/

8. Luis José de Borbón-Condé: https://es.wikipedia.org/wiki/Luis_Jos%C3%A9_de_Borb%C3%B3n-Cond%C3%A9

9. Bénigne Le Gouz de Gerland: https://fr.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9nigne_Le_Gouz_de_Gerland

10. De Ruffey, R., *Histoire secrète de l'Académie de Dijon de (1741 à 1770)*, Hachette, París, 1909. El libro puede encontrarse en http://archive.org/details/histoiresecrte00rich. La cita corresponde a la pág. 44.

11. Rousseau, J. J., *Discursos sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Alianza Editorial, Madrid, 2012. La cita corresponde a las págs. 52-53.

12. Rousseau, J. J., *Emilio, o de la educación*, Alianza Editorial, Madrid, 1990. La cita corresponde a la pág. 220.

13. Rousseau, J. J., *op. cit*., pág. 220.

14. Rousseau, J. J., *op. cit*., pág. 147.

15. Rousseau, J. J., *op. cit*., pág. 148.

16. Rousseau, J. J., *op. cit*., pág. 29.

17. Rousseau, J. J., «Carta al señor D'Alambert», en *Escritos de combate*, Alfaguara, Barcelona, 1979, págs. 257-267. La cita corresponde a la pág. 265.

18. Rousseau, J. J., 2012, *op. cit*., pág. 45.

19. Rousseau, J. J., 1990, *op. cit*., pág. 324.

20. Rousseau, J. J., *op. cit*., pág. 325.

21. Rousseau, J. J., *op. cit*., págs. 612-613.

22. Muchas de estas preguntas son reelaboraciones de las cuestiones que Rousseau plantea en el *Emilio*, preguntas que, convenientemente adaptadas, resultan hoy pertinentes.

La opresión de las lectodictaduras: Mao, el gran bibliotecario

En el año 1912 Mao Tse-Tung tenía dieciocho años y un dilema que resolver por delante: ingresar en la primera escuela secundaria de la provincia de Hunan, para seguir un curso académico previsible, o diseñar su propio futuro a partir de los temas y lecturas que él mismo pudiera elegir. Aparentemente, en un principio, optó por la primera de las soluciones, la más cara a su padre, con quien comenzaba a mantener un contencioso por sus retribuciones y su herencia, pero poco después del inicio de las clases decidió abandonarlas para entregarse a su propio itinerario de aprendizaje. Según el propio Mao, lo que le movió a tomar aquella decisión para confiar en el tesoro de los libros fue que «el currículum» de la escuela a la que le hubiera correspondido ir «era limitado y sus regulaciones cuestionables». De acuerdo con el texto de la larga entrevista que en el año 1936 le hizo el periodista norteamericano Edgar Snow, recogida en *Red Star over China*, Mao reconocía que «después de leer a Yu-p'i T'ung-chien también llegué a la conclusión de que sería mejor para mí leer y estudiar solo. Al cabo de seis meses dejé la escuela y organicé un programa de educación propio, que consistía en leer todos los días en la Biblioteca Provincial de Hunan. Fui muy regular y concienzudo al respecto, y considero que el medio año que pasé de esta manera fue extremadamente valioso para mí. Iba a la biblioteca por la mañana cuando abría. Al mediodía solo me detenía para comprar y comer dos pasteles de arroz, que eran mi almuerzo diario. Me quedaba en la biblioteca todos los días leyendo hasta que cerraba».[1] Aquel muchacho de 18 años mostraba ya una confianza ciega en el poder del aprendizaje autónomo y en la facultad de la lectura y los libros para convertirse en sus verdaderos guías y profesores, algo que ya no abandonaría jamás, algo que se convertiría en el fundamento de la más grande campaña de lectura y adoctrinamiento colectivo de la historia. «Cada día, puntualmente a la hora en que abría la biblioteca, un hombre joven, alto y vestido de manera sencilla, entraba al edificio con un paso tranquilo», relataba el biógrafo de su juventud. «Después de encontrar el libro que buscaba, se sentaba en una mesa de la sala de lectura y leía sin

cesar, casi sin interrupción, hasta la hora de cierre [...] El momento en el que ponía el pie en la biblioteca era para él, según las palabras que él mismo utilizó para rememorar aquel período, como "un buey suelto en un huerto"».[2]

Tras medio año de lectura independiente y placentera en aquella biblioteca situada en la ciudad de Changsha, Mao acabó matriculándose en la Universidad de Hunan con la intención de seguir una formación como profesor. Los tiras y aflojas con su padre habían surtido sus efectos, de manera que entre los años 1913 a 1918 cursaría sus estudios en aquella institución. Fueron aquellos tiempos, también, de lecturas bulímicas y de configuración de su ideario político, de la fragua de lo que acabaría siendo la Revolución cultural, la abolición del feudalismo y la restitución de los valores castrenses del autodominio y la autodisciplina. Fue en aquella Universidad donde se encontró con alguien que marcaría el resto de su vida en distintas dimensiones: el profesor Yang. Consciente de su inteligencia, determinación y de su especial aptitud para aglutinar la voluntad de otras personas en torno a un mismo objetivo, le ayudó a convertir un grupo de estudiantes de la misma provincia en una asociación radical, la *Nueva sociedad de estudios populares*, una organización separatista que había pergeñado un programa para la independencia de la provincia de Hunan, y le puso en contacto con el editor de la influyente revista *Nueva juventud*, Chen Duxiu,[3] quien sería uno de los primeros líderes del Partido Comunista Chino. Su ansiedad lectora no solamente no había cejado durante aquellos cinco años de formación política y universitaria, sino que gastaba un tercio de su asignación paterna —algo que volvió a suponer una confrontación con su padre— en la adquisición de libros y periódicos, un verdadero devoto de la palabra escrita.

Acostumbrado a rebasar fases de su biografía sin titubeos, Mao decidió trasladarse a la Universidad de Pekín con otros compañeros de Hunan para estudiar francés con la esperanza de poder obtener alguna clase de beca que le permitiera estudiar en Francia. Aquel traslado a la capital del país coincidió con el de su profesor, Yang, que había obtenido una plaza en la misma universidad. Mao tenía ya, por entonces, 25 años y un futuro incierto, porque ninguno de sus sueños precedentes parecía tomar forma. Solamente persistía su amor por los libros y por las bibliotecas, el último refugio que parecía quedarle en aquellas circunstancias. Aquella dilección, no obstante, acabó procurándole el que, seguramente, fue su primer trabajo remunerado. El profesor Yang tenía relación con el rector, Ts'ai, al que le explicó la situación de aquel joven prometedor, y el Rector sugirió que, «en lugar de pedir un empleo como limpiador de aulas [...] trabajará en la biblioteca. Por lo tanto, envió una nota al Sr. Li Ta-chao, director de la biblioteca de la universidad: "Mao Tse-Tung requiere un empleo en la Universidad para poder seguir su programa de estudios. Por favor, encuentre un trabajo para él en la biblioteca". El rector no mencionó el hecho de que Mao procedía de Chang-Sha ni de que fuera un líder juvenil. Li Ta-chao encargó obedientemente a Mao la tarea de limpiar la biblioteca y mantener los libros ordenados, un trabajo realmente sencillo».[4] Mao se

convirtió, por la intercesión del rector, en asistente de biblioteca, un empleo menor que consistía, básicamente, en suministrar a los usuarios de aquella dependencia los materiales que solicitaban, retirarlos cuando concluían sus pesquisas y recolocarlos en las estanterías, todo por un equivalente a algo más de siete euros al mes, una cantidad irrisoria equivalente a la que cobraban los limpiadores que no alcanzaba para cubrir sus necesidades más básicas. De aquella época Mao recordaría la afrenta continuada que suponía ser completamente ignorado por los profesores universitarios, por aquellos académicos que le consideraban como un subalterno inexperto, por aquellos letrados supuestamente sabios que vivían de espaldas al vulgo y a la realidad. Era sencillo perorar sobre humanismo y socialismo sin implicación real alguna con las condiciones de vida reales del pueblo: «Durante cientos de años», renegaba Mao, «los eruditos se habían alejado del pueblo, y yo comencé a soñar con un tiempo en el que los sabios enseñarían a los *coolies*[5], que merecían que se les enseñara tanto como al resto».[6] Aquella combinación de fe en los libros y la lectura como fuente de conocimiento y configuración del espíritu, defensa del derecho perentorio e inalienable de los más necesitados a disfrutar de la misma formación y escarmiento de los intelectuales adormecidos en sus abstracciones, conformarían tres de los principios fundamentales sobre los que Mao diseñaría la estrategia de propagación de su credo, el adoctrinamiento editorial de cientos de millones de conciudadanos. Bibliotecario de las almas de todo un pueblo.

En una de las comunidades lectoras dependiente de la *Sociedad para el estudio del marxismo*, fundada por Li Ta-chao, el director de la biblioteca de la Universidad, Mao leyó por primera vez *El manifiesto comunista*. En sus debates en torno al texto, Mao se mostró de acuerdo con la opinión y los escritos de Li Ta-chao, en especial con la importancia de la sublevación de los trabajadores urbanos en la toma del poder y el excedente de energía bruta que las masas podían emplear en la insurrección y con la necesidad de incorporar a esa subversión a la mayor parte de los desheredados olvidados por el mismo Karl Marx: los campesinos. Es cierto que sus abundantes y heterogéneas lecturas, durante aquel tiempo, le llevaron a asumir, al menos temporalmente, otras posturas políticas. Leer a Bakunin y a otros anarquistas le hizo creer que el derrocamiento violento del orden y la reconstrucción del país sin ningún gobierno central y con el menor gobierno local posible podía ser una solución para China.

Su vieja amistad con el profesor Yang, durante aquel período de suma pobreza pero de efervescencia intelectual, le serviría no solamente para facilitarle la inscripción en algunos cursos universitarios o para conocer algunos libros a los que no hubiera tenido acceso de otra manera: le valió, también, para encontrar esposa. Yang Kai-hui, la hija del profesor, una joven intelectualmente combativa, se convertiría en su esposa poco tiempo después, una vez que ambos superaran las pruebas de compromiso político que se habían marcado. El invierno de 1918, cinco años después de haberse instalado en la capital, fue el último que ejerció como asistente de bibliotecario, porque le esperaba una larga marcha en la que las

competencias adquiridas entre aquellas estanterías le servirían como munición propagandística, muchos años después, para domesticar a un pueblo entero.

«En un viaje como este no podemos detenernos», declararía años después Mao ante sus generales, cuando los estragos de *La larga marcha* comenzaron a hacerse evidentes. «Los débiles van a morir, ya lo sabemos. Confiamos en que lo hagan valerosamente». Antes de que, en 1934, llegara aquella expedición legendaria que le auparía a la presidencia del Partido Comunista Chino, del Ejército y del Politburó —una cruzada que duraría 378 días, recorrería 12.500 kilómetros y atravesaría 18 cadenas montañosas y 24 ríos, con apenas 7.000 sobrevivientes—, Mao formó parte de las filas que luego combatiría, las del *Kuomintang*. En aquellos años de transición, Mao se vinculó al que luego sería su enemigo, Chiang Kai-shek, fue nombrado miembro del *Comité central de Tierras* y formó parte de la comisión que elaboraría el proyecto para la *Resolución sobre la cuestión de la tierra*, convencido siempre de la fuerza revolucionaria acumulada en el campesinado. De hecho, uno de sus primeros textos conocidos, del año 1927, llevaba por título *Informe sobre una investigación del movimiento campesino en Hunan*.[7] En el punto duodécimo de aquella memoria, dedicado al *Movimiento por la educación*, Mao afirmaba que la educación siempre había sido patrimonio exclusivo de los terratenientes, mientras que el 90 % de la población campesina no había recibido instrucción alguna. El derrocamiento de los latifundistas, continuaba, era una condición indispensable para que los campesinos pudieran acceder a la educación y para que aumentara, progresivamente, su nivel cultural. Y terminaba ajustando cuentas con los pedagogos teóricos y los intelectuales adormecidos que no habían hecho nunca nada por propiciar una verdadera educación universal,[8] conformes con discutir imaginariamente sobre ella sin generar las condiciones para que fuera factible. Aquella educación universal que Mao consideraba prioritaria, sin embargo, pasaba por un despertar de la conciencia campesina que no estaba hecha de conocimientos exquisitos ni de erudición clásica sino, más bien al contrario, de un coctel que combinaba analectas confucianas[9] y preceptos marxistas, una refinada síntesis que servía para la inculcación masiva de las consignas políticas que era necesario trasladar al pueblo. En el octavo punto de aquel programa que serviría para el despliegue posterior de su propia estrategia editorial, Mao aseveraba que «la difusión de la propaganda política en las zonas rurales es un logro del Partido Comunista y de las asociaciones campesinas. Simples consignas, caricaturas y discursos han producido un efecto tan amplio y rápido entre los campesinos que cada uno de ellos parece haber pasado por una escuela política», una inmersión completa en la lógica combativa que Mao pretendía diseminar sin necesidad de pasar por una academia. «A partir de ahora», concluía aquella propuesta, «hay que aprovechar todas las oportunidades para enriquecer gradualmente el contenido y aclarar el significado de esas sencillas consignas». Y vaya si lo haría.

Transcurrirían treinta años entre el aupamiento de Mao a la cabeza del partido y del país y lo que se conoce como *Revolución cultural*: en el camino quedarían dos

guerras civiles contra quienes habían sido sus aliados tácticos iniciales, el Kuomintang de Chiang Kai-shek; una larga marcha a través del país desatada por las sucesivas derrotas de Mao ante el ejército burgués, viaje que, paradójicamente, aunque dejara un reguero interminable de muertos de sus propias filas a su paso, le llevaría a la toma del poder; una guerra contra la amenaza japonesa y, correlativamente, contra sus aliados; una alianza estratégica con la Corea del Norte que se había atrevido a invadir el sur desafiando a las coaliciones occidentales que apoyaban a la nación ocupada; y, sobre todo, una masacre que arrebataría por hambre[10] la vida de cuarenta y cinco millones de personas por el efecto combinado y deliberado de la colectivización de las comunas agrícolas, la aplicación de técnicas pseudocientíficas a la gestión de los cultivos, el desplazamiento de muchos campesinos a las fábricas de producción de acero y las cambiantes condiciones climáticas. «La revolución», decía Mao Tse-Tung, «no es un guateque».

Como en tantos otros momentos de la historia, la banalidad del mal se encarnó en todos aquellos funcionarios que dejaban morir por negligencia a incontables seres humanos en beneficio de las cifras de producción que debían presentar a las autoridades políticas, cifras casi siempre falseadas, ficticias, que engrosaban la ilusión del progreso y acrecentaban la ilusa, necia e inquebrantable adhesión de quienes pretendían progresar a lomos de aquel despropósito espoleados, a partes iguales, por el miedo, la sospecha, la delación, la estrecha ambición de arañar algo de poder y el delirio de imaginar que cabía sostener una sociedad justa e igualitaria sobre aquellos pilares.[11] El propio partido comunista decidió, después de aquella matanza, que era hora de retirar su confianza en Mao. El presidente Liu Shaoqi y el secretario general, Deng Xiaoping, destituyeron al timonel que había sembrado las semillas del terror, la denuncia y las ejecuciones sumarias. Aun con todo, respetaron su papel simbólico de presidente del Partido Comunista de China, asidero del que se valió para retomar su posición preponderante mediante una estrategia propia del espíritu de un bibliotecario: la *Gran revolución cultural proletaria* encarnada, sobre todo, en la edición de un pequeño libro rojo de bolsillo, que no siempre fue rojo,[12] con las tapas de vinilo resistente, del que se harían, entre los años 1963 y 1970, mil millones de copias, que contenía 427 citas del camarada Mao divididas en 37 capítulos a partir de los escritos publicados entre los años 1929 a 1964, sobre toda clase de materias, desde la guerra y el arte hasta la filosofía y la política. Aquel pequeño libro rojo fue originalmente concebido por el que fuera director del *Boletín del Ejército Popular del Pueblo*, Tang Pingzhu, que presentó la idea, en diciembre de 1963, en una conferencia de trabajo del Departamento de Política General, de recoger en una sola publicación las citas que esa misma gaceta venía publicando diariamente tiempo atrás. Como no cabía esperar que fuera de otro modo, los delegados presentes en aquel encuentro aclamaron por unanimidad aquella idea, lo que sirvió para maquetar la primera versión de lo que se titularía *200 citas del Presidente Mao*. La primera edición oficial de aquel fenómeno editorial fue publicada en mayo de 1964. El librito fue concebido como un instrumento de

adiestramiento ideológico con la intención de que «debía entregarse a todos los soldados de todo el ejército, igual que se entregan las armas». Dado que el objetivo era emplear aquellas citas en el trabajo de concienciación política de aquella masa semianalfabeta de soldados, los textos y pasajes seleccionados debían ser simples y sencillos, genéricos, exentos de complejidades históricas o de sesudos análisis sociológicos, dispuestos para ser recitados en voz alta en los grupos de lectura configurados para su aprendizaje y memorización, cargados de máximas morales performativas que pudieran aplicarse a diversas situaciones de la vida cotidiana. Aquel libro pronto se convirtió, adicionalmente, en la herramienta de una de las mayores campañas de lectura de la historia de la humanidad, siguiendo el precepto del halagador Lin Biao: «Armar a todo el pueblo con el pensamiento de Mao Tse-Tung y, en todo tipo de trabajo, colocar resueltamente el pensamiento de Mao Tse-Tung en el puesto de mando». Aquella lectura, bajo el pretexto de la toma de conciencia y el desarrollo del pensamiento crítico, ofrecía una visión monolítica y catequizante de un programa de intervención política y uniformizaba las conciencias de sus lectores como pocas veces haya podido suceder a lo largo de la historia del género humano. Aquel pequeño libro rojo hablaba de los legados irresueltos de los fascismos y totalitarismos que, teóricamente, se habían vencido en la Segunda Guerra Mundial; de la lógica imperialista que hacía imposible concebir la liberación de los pueblos todavía sometidos al yugo colonial; de la insuficiencia de los programas de intervención liberales y socialistas y del descontento derivado; de la progresiva y futura globalización del capitalismo como sistema imperante y, también, de su capacidad para inundar y ocupar hasta el último rincón de nuestra intimidad.

Lin Biao, que había reemplazado por orden de Mao al Ministro de defensa que se había atrevido a criticar al líder por su política del *Gran salto*, había preparado bien el terreno años antes: en 1961 ordenó al *Boletín del ejército de liberación del pueblo* publicar una cita diaria del camarada Mao en la que se resaltara el tema decisivo del día. Aquellos eslóganes publicados diariamente fueron tremendamente populares y se avenían bien con la estrategia de consignas y comandos, sencillos y directos, para la educación del pueblo que ya había avanzado en sus arengas políticas previas.

Póster propagandístico titulado *Pongamos en marcha un nuevo auge en el estudio de las obras de Mao*, 1977. Colección de Pierre Lavigne.

El *Libro rojo de Mao*[13] fue, sin duda alguna, un arma de instrucción masiva, un programa de alfabetización y doma en el que la lectura no pretendía jugar un papel emancipador sino, bajo el pretexto de hacerlo, un rol doblegador de las voluntades. Una utopía lectora inversa en la que, en lugar de liberar, se pretendía supeditar. En el prólogo a la primera edición de aquel fenómeno editorial, escrito por su lugarteniente, Lin Biao[14] —de aciago destino posterior—, podía leerse: «Una vez dominado por las vastas masas, el pensamiento de Mao Tse-tung se convierte en una fuerza inagotable, en una bomba atómica espiritual de infinita potencia».[15] Una bomba atómica espiritual que destacaba la primacía de la transformación espiritual, de la mutación de las percepciones, de la modificación de las ideas, como motor indispensable del cambio, de la revolución, por encima de cualquier apelación a lo material. En suma, el *Libro rojo* reclamaba el poder de la lectura unánime como palanca de la transformación de las conciencias y, de paso, el culto entregado y fervoroso a su autor, faro de todas ellas. En agosto de 1966 los jóvenes activistas que se habían sumado tempranamente a la revolución, blandían sus ejemplares del *Libro rojo* en la Plaza de Tiananmén, reclamando la afección incondicional a la gran revolución cultural proletaria. El pensamiento de Mao había calado profundamente en sus conciencias y, siguiendo los principios de la dialéctica marxista, cada individuo, como si se tratara de un átomo de esa gran bomba espiritual, se había dividido desatando una reacción en cadena cuya energía debía servir para destruir

el viejo orden y sus valores y para construir el nuevo paraíso obrero. Esa escisión espiritual, esa profunda transformación personal de cada cual, no era meramente metafórica, al menos no para los maoístas: si la lectura podía sembrar las semillas de la gran transformación, la escritura debía servir para purgar las conciencias, para purificarlas y, sobre todo, para alinearlas inequívocamente con los fines de la revolución. No solamente se promovió la posesión y la lectura del libro rojo, de aquel libro que tenía vocación de libro único, como cualquier religión que se precie, sino que se forzaron las confesiones escritas de centenares de millones de personas que tenían que realizar un acto regular y sistemático de reconocimiento, confesión y contrición, sin que eso les garantizara la absolución, antes al contrario. «Los individuos con un pasado sospechoso», nos recuerda Frank Dikötter, «tenían que escribir confesiones en las que reconocían sus faltas y errores pretéritos»,[16] en una orgía de desahogos falsos y de reconocimientos ficticios que podía o no conducir a la modulación de las penas previstas. «Figuras importantes como Zhou Enlai, Peng Dehuai, Chen Yi y Liu Bocheng se vieron obligadas a presentar autocríticas, escribir confesiones y disculparse por errores del pasado. Todo el mundo lo sufrió en sus carnes, porque las acusaciones de espionaje se multiplicaron sin control alguno».[17] El efecto combinado de la lectura y la escritura y el terror sistémico fueron los desencadenantes de aquella colosal cárcel espiritual, porque no hay religión sin doctrina ni credo sin libro ni libro sin fieles que deben aprender a leerlo unívoca y fidedignamente. «Con la liberación, millones de estudiantes, maestros, profesores universitarios, científicos y escritores —los llamados "intelectuales" en la jerga comunista— se vieron obligados a proclamar su adhesión al nuevo régimen [...] Igual que todos los demás, asistían a interminables sesiones de adoctrinamiento en las que aprendían la nueva ortodoxia y estudiaban los folletos, periódicos y libros de texto oficiales. E, igual que todos los demás, no tardaron en verse obligados a escribir sus propias confesiones, y a redimirse del pasado a base de "abrir sus corazones". Se les exigía que se reeducaran y se transformaran en un "Nuevo Pueblo", dispuestos a servir a la Nueva China».[18] Ya lo había dicho el camarada Mao: primero resultaba necesario elevar la conciencia política de la vanguardia para que superase todas las dificultades para la obtención de la victoria sin descuidar que también resultaba imprescindible despertar las conciencias de todo el pueblo, porque la revolución era necesariamente un movimiento de masas, de forma que todos lucharan de buena gana y con buena predisposición junto a la vanguardia, y si para conseguir aquello resultaba necesario recurrir al apresamiento, la autocensura y el aniquilamiento, no cabía dudar. En la sección 27 del *Libro rojo*,[19] la dedicada a la «Crítica y la autocrítica», Mao se preciaba de disponer de los instrumentos para evitar que el polvo se acumulara en las habitaciones o en las caras de sus militantes porque, afirmaba, «tenemos el arma marxista-leninista de la crítica y la autocrítica», aunque aquella arma se utilizara selectivamente: se calcula que, en alguno de sus momentos álgidos, como el año 1960, había 1,8 millones de presos en los *laogai* o campos de concentración chinos, unos 700.000 muertos anuales solamente por

enfermedad y hambre causadas por las deplorables condiciones de su encierro. Hasta tal punto se convirtió en un método de autoexploración, arrepentimiento y prosternación que en el despótico y lunático régimen de Nicolae Ceauşescu, en la Rumanía que comenzaría a gobernar precisamente el mismo año en que se publicara el *Libro rojo*, la población tenía la obligación de escribir una autobiografía cada seis meses y llevarla al comisariado, como una gigantesca terapia colectiva mediante la escritura que desvelara cualquier reticencia, que expusiera cualquier desviación y que hurgara en las conciencias de cada cual, haciéndolas sentirse culpables de no sentirse suficientemente culpables.[20]

Mao fue siempre consciente de que la bomba atómica real, en aquellos tiempos de Guerra Fría, en manos de los Estados Unidos o de Rusia, podía constituir una amenaza, de manera que China dispondría también de la suya en el año 1964,[21] pero ante su pueblo siempre se referiría a aquella coacción imperialista como un *tigre de papel*,[22] como una intimidación incapaz de aniquilar al pueblo chino, como una provocación insuficiente para conmover su espíritu de lucha. «La bomba atómica material de China», aseguraba Mao, «ha tenido un efecto tremendo, pero siempre mantenemos que el importante factor humano y la política de convertir a todo el pueblo en combatientes constituyen una poderosa bomba atómica espiritual que tenemos en nuestro poder desde hace mucho tiempo. Nuestros enemigos nunca han tenido una bomba atómica espiritual semejante».[23] Mao jugó siempre aquella carta de la determinación espiritual de lo material, de la preponderancia de las ideas para la transformación de la realidad, una forma de idealismo dialéctico encarnado en la doctrina de las páginas del *Libro rojo*, seguramente herencia de su pasado bibliotecario, de su reverencia por los libros y de su convicción de que, para transformar la realidad, primero era necesario transformar las mentes: «Aunque reconocemos», escribía en 1937 en *Sobre la contradicción*, «que en el desarrollo general de la historia lo material determina lo mental, y el ser social determina la conciencia social, también reconocemos —y de hecho debemos reconocer— la reacción de lo mental sobre lo material, de la conciencia social sobre el ser social y de la superestructura sobre la base económica. Esto no va en contra del materialismo; al contrario, evita el materialismo mecánico y defiende firmemente el materialismo dialéctico».[24] Un hervor más y lo que antes eran moléculas de hidrógeno y oxígeno en forma de líquido, se convertirían en algo distinto, en vapor de agua, en energía liberada, de la misma manera que las masas, convenientemente aleccionadas mediante aquel programa masivo de lectura, alcanzarían un estado de fervor colectivo necesario para la revolución. Y para Mao todo aquello era algo más que una simple parábola: «Nuestra nación es como un átomo... Cuando el núcleo de este átomo se rompa, la energía térmica liberada tendrá un poder realmente tremendo. Podremos hacer cosas que antes no podíamos hacer».[25] Y para alcanzar todos los objetivos que se proponía —el incremento de la producción de acero, energía o cultivos agrícolas, porque aún no había cejado en su empeño después de dejar a cincuenta millones de muertos en la cuneta—, debían valerse de un gran

impulso, el que el *Libro rojo* vendría a proporcionarles unos pocos años después. No podía quedar ningún resquicio por el que pudiera colarse la duda de manera que, en la Sección 32 del *Libro rojo*, dedicada a la *Cultura y el arte*, se insistía en que la literatura y el arte debían encajar en el conjunto de la maquinaria revolucionaria como una pieza más al servicio de objetivos superiores a ellas mismas, en que la literatura y el arte eran armas poderosas siempre que se las manejara para unir y educar al pueblo y, correlativamente, para destruir al disidente, en que la literatura y el arte, en fin, debían ayudar «al pueblo a luchar contra el enemigo con un solo corazón y una sola mente»,[26] unanimidad mostrenca, conformidad perruna y delirio de masas colectivo crecidos sobre la lectura sectaria del único libro que era dado leer. Mao, como bibliotecario que fue, era consciente del poder de los libros y las letras y se preocupó sobremanera, antes incluso de que se publicara el *Libro rojo*, de que toda su obra escrita previa fuera correctamente recogida y editada: antes de la misma fundación de la República Popular China en octubre de 1949, se habían publicado hasta cinco ediciones de la *Selección de escritos* de Mao en aquellas zonas del territorio que habían sido liberadas. Aquellos textos provenían de diversas fuentes, bien artículos de prensa, transcripciones de discursos o arengas populares, pero ninguno de ellos había sido supervisado, corregido o aprobado por su autor. Los textos estaban llenos de erratas, errores, omisiones y atribuciones equivocadas. El *Comité Central del Partido Comunista* organizó un comité editorial específico, tras la liberación de Pekín en febrero de 1949, para hacerse cargo de la supervisión del proceso de edición con la colaboración del propio autor. La *Editorial del Pueblo*, no podía haberse denominado de otro modo, lanzó el primer volumen, ordenado en secciones cronológicas,[27] en octubre de 1951, y el resto de sus contenidos sería progresivamente publicado a lo largo de los nueve años siguientes. Aquel esfuerzo editorial por recopilar la edición canónica de los textos de Mao se convertiría, precisamente, en la fuente principal de las citas que los periodistas del *Boletín del Ejército de Liberación del Pueblo* publicarían diariamente en sus páginas y, en consecuencia, en el origen de los textos seleccionados para el *Libro rojo*. El celo editorial de Mao llegó hasta tal punto que acusó a su propio secretario, Tian Jiaying,[28] de manipulación y desviación cuando se atrevió a realizar una selección de sus textos para una edición limitada destinada a los cuadros del partido, *Extractos temáticos de los escritos de Mao Tse-Tung*. Jiaying fue encontrado ahorcado el 23 de mayo de 1966. Como buen editor, se había autoeliminado como una errata intolerable en el pensamiento de Mao.

Cuando el poder es poder totalitario persigue con ahínco la unificación de la visión y percepción del mundo y, en consecuencia, la purga de las visiones alternativas o contrarias. Muchos dictadores, en las muchas noches de tiniebla de la historia humana, han utilizado la lectura y la escritura como poderosos instrumentos de unificación de las conciencias, aunque eso supusiera orquestar grandiosas campañas, aunque eso entrañara imponer un único relato e instaurar un oscuro manto de silencio sobre lo indecible, todo lo contrario de lo que,

supuestamente, debería perseguir la lectura. «Estudiar los escritos del camarada Mao, seguir las enseñanzas del camarada Mao, actuar de acuerdo con las instrucciones del camarada Mao, y ser un buen luchador para el camarada Mao», podía leerse el *Diario de un soldado modelo*.[29] En este punto es necesario citar a Boris Cyrulnik: «Todas las dictaduras emplean este método que expande ideas mediante una cantidad minúscula de citas recitadas a la perfección. El lenguaje totalitario está hecho de complicidad entre la escritura de algunas afirmaciones machaconas y una lectura de eslóganes recitados con convicción. Los que leen para pensar se distinguen de quienes leen para pertenecer»,[30] una delgada línea roja que diferencia a la utopía lectora de su distopía, a la liberación de la sujeción.

¿Leemos para pertenecer o para pensar, para acatar o para recapacitar, para estrechar nuestra conciencia o para ensancharla, para obedecer o para contravenir, para doblegarnos a una visión ajena o para arriesgarnos a construir una opinión propia, para enturbiar nuestro juicio o para afilarlo? ¿Leemos para reproducir las formas sociales existentes o leemos para transformarlas? ¿Leemos para reproducir lo que nos preexistía o para producir algo nuevo? ¿Puede la lectura hacer una y otra cosa al mismo tiempo, puede servir a fines contrapuestos? ¿Tiene un texto el poder de transformar nuestra percepción y, en esa medida, de generar las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para transformar la sociedad? ¿Es siempre una campaña masiva de alfabetización preludio de una era de liberación o puede convertirse en su reverso tenebroso? ¿Es una biblioteca un espacio de libertad, una infraestructura común para el desarrollo de la autonomía personal o puede ser, simultáneamente, un vivero de fanatismo y parcialidad?

Notas

1. Snow, E., *Red Star over China*, Grove Press, Nueva York, 1968. La cita corresponde a la pág. 313.

2. Xiao, E., *Mao Tse-tung: his childhood and youth*, People's Publishing House, Bombay, 1953. La cita corresponde a la pág. 36. El libro puede encontrarse en: https://archive.org/details/dli.ernet.53926

3. Chen Duxiu: https://es.wikipedia.org/wiki/Chen_Duxiu

4. Siao, Y., *Mao Tse-Tung and I were beggars*, Syracuse University Press, Nueva York, 1959. La cita corresponde a la pág. 171. El libro puede encontrarse en: https://archive.org/details/maotsetungandiwe000325mbp

5. N. del E.: Los colonos ingleses de la India y China designaban con el término *coolie*, a los trabajadores de origen oriental con escasa cualificación.

6. Payne, R., *Mao Tse-Tung. Ruler of Red China*, Henry Schuman, Nueva York, 1950. La cita corresponde a la pág. 54.

7. Tse-Tung, M., *Report on an investigation of the peasant movement in Hunan*, 1927, https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-1/mswv1_2.htm

8. El texto original dice: «Dentro de poco habrán surgido decenas de miles de escuelas en los pueblos de toda la provincia; esto es muy diferente de la palabrería vacía sobre la "educación universal", que los intelectuales y los llamados "pedagogos" han estado esgrimiendo de un lado a

otro y que después de todo este tiempo sigue siendo una frase vacía. En China, la educación siempre ha sido patrimonio exclusivo de los terratenientes, y los campesinos no han tenido acceso a ella. Pero la cultura de los terratenientes es creada por los campesinos, ya que su única fuente es el sudor y la sangre de los campesinos. En China, el 90 % de la población no ha recibido educación, y de ellos la inmensa mayoría son campesinos. En el momento en que el poder de los terratenientes fue derrocado en las zonas rurales, comenzó el movimiento de los campesinos por la educación. Los campesinos, que hasta entonces detestaban las escuelas, hoy se empeñan en crear clases nocturnas [...] El desarrollo del movimiento campesino ha dado lugar a un rápido aumento de su nivel cultural. Dentro de poco habrán surgido decenas de miles de escuelas en los pueblos de toda la provincia; esto es muy diferente de la palabrería vacía sobre la "educación universal", que los intelectuales y los llamados "pedagogos" han estado esgrimiendo de un lado a otro y que después de todo este tiempo sigue siendo una frase vacía». La referencia puede encontrarse en Tse-Tung, M., *Report on an investigation of the peasant movement in Hunan*, 1927, https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-1/mswv1_2.htm

9. Analectas de Confucio: https://es.wikipedia.org/wiki/Analectas_de_Confucio

10. Dikötter, F., *La gran hambruna en la China de Mao: Historia de la catástrofe más devastadora de China*, Acantilado, Barcelona, 2017.

11. «Sabíamos cuál era la situación, pero nadie se atrevía a decir nada. Si alguien decía algo, le pegaban una paliza. ¿Qué podíamos hacer»; «Teníamos que hacer todo lo que nos dijera el gobierno. Si alguien se equivocaba en algo, si decía algo que chocara con la línea general, lo marcaban como derechista. Nadie se atrevía a decir nada». Estos y otros testimonios pueden encontrarse en Dikötter, F. 2017, *op. cit.*

12. Las ediciones iniciales de prueba del libro tuvieron cubiertas en azul claro y oscuro. Puede leerse más al respecto en Lei Han, O., «Sources and Early Printing History of Chairman Mao's "Quotations"», en *The Bibliographical Society of America*, 2004, https://bibsocamer.org/BibSite/Han/index.html. «Existen dos variantes de esta primera edición en encuadernación de prueba, ambas compuestas por copias de las envolturas de papel impresas colocadas sin apretar dentro del plástico flexible: (1) de vinilo azul claro con la cuarta letra china "Yu" que significa "palabras" o "citas" en la cubierta frontal incisa impresa de forma simplificada en lugar de su carácter chino normal, y sin ninguna estrella de cinco puntas; y (2) de vinilo azul oscuro con el carácter del texto del título corregido y con una estrella de cinco puntas de gran tamaño. El color azul es habitual en China para las encuadernaciones de prueba, y ambas son claramente anteriores a las cubiertas de vinilo rojo corregido que suelen asociarse a este libro».

13. *Libro rojo de Mao*: https://www.marxists.org/espanol/mao/escritos/libros/librorojo/index.htm

14. Lin Biao: https://es.wikipedia.org/wiki/Lin_Biao

15. Prefacio a la segunda edición de *Citas del presidente Mao Tse-tung*, 16 de diciembre de 1966, https://www.marxists.org/espanol/mao/escritos/libros/librorojo/pref.htm

16. Dikötter, F., *La tragedia de la liberación: Una historia de la revolución china*, Acantilado, Barcelona, 2019. La cita corresponde a la pág. 143.

17. Dikötter, F., *op. cit*., pág. 434.

18. Dikötter, F., *op. cit*., pág. 486.

19. Sección 27 del *Libro rojo*: https://www.marxists.org/reference/archive/mao/works/red-book/ch27.htm

20. Vatulescu, C., «Arresting Biographies: The Secret Police File in the Soviet Union and Romania», en *Comparative literature,* vol. 56, nº 3, 2004, págs. 243-261, DOI 10.2307/4125386

21. Proyecto 596: https://en.wikipedia.org/wiki/Project_596

22. «La bomba atómica es un tigre de papel que los reaccionarios estadounidenses utilizan para asustar a la gente. Parece terrible, pero en realidad no lo es. Por supuesto, la bomba atómica es un arma de matanza masiva, pero el resultado de una guerra lo decide el pueblo, no uno o dos nuevos

tipos de armas», en Mao Tse-tung, «Talk with American Anna Louise Strong», 1946, https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-4/mswv4_13.htm

23. *Xinhua report on a conference of the General Political Department of the PLA*, citado en «People's Militia: A Spiritual Atom Bomb», en Radio Free Europe Research: Communist Area (CHINA), 20 de octubre de 1964.

24. Tse-Tung, M., *Sobre la contradicción*, 1937, en: https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-1/mswv1_17.htm

25. Tse-Tung, M., *Speech At The Supreme State Conference*, 1958, en: https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-8/mswv8_03.htm

26. Sección 32 del *Libro rojo*, https://www.marxists.org/reference/archive/mao/works/red-book/ch32.htm

27. La primera guerra civil revolucionaria (1924-1927) y la segunda guerra civil revolucionaria (1927-1937) [volumen uno], La guerra de resistencia contra Japón (1937-1945) [volúmenes dos y tres], y La tercera guerra civil revolucionaria (1945-1949) contra los nacionalistas [volumen cuatro].

28. Tian Jiaying: https://en.wikipedia.org/wiki/Tian_Jiaying

29. Feng, L., *A model soldier's diary*, 1964, en http://www.morningsun.org/living/journal/journal.html. Sobre Lei Feng y su diario puede leerse Osnos, E., «Fact-checking can wreak havoc on Chinese political mythology», en *The New Yorker*, marzo, 2013, https://www.newyorker.com/news/evan-osnos/fact-checking-a-chinese-hero

30. Cyrulnik, B., *Escribí soles de noche: literatura y resiliencia*, Gedisa, Barcelona, 2020. La cita corresponde a la pág. 148.

La interdicción de las lectocensuras: el índice de los libros prohibidos

El 17 de agosto de 1559 se publicó en Valladolid, a instancias del Inquisidor General Fernando de Valdés, el primer *Índice de libros prohibidos* propiamente español. En sus páginas iniciales podía leerse:

> Por la presente decretamos que nadie debe tener y leer, imprimir, importar o vender los libros que figuran en este catálogo o cualquier otro libro que sea de composición herética o contenga errores y herejías, bajo pena de excomunión mayor y 200 ducados de oro. También se tomarán medidas contra los sospechosos de herejía.

El texto conminaba a los párrocos de las iglesias a que difundieran en sus prédicas la exhortación de aquel edicto, a que lo hicieran amedrentando a su rebaño con los castigos y tormentos que podrían derivarse de la lectura o la tenencia de aquellos libros o textos que hubieran sido censurados y prohibidos por la Santa Madre Iglesia, extendiendo un manto de pavor y arredramiento sobre quienes osaran realizar lecturas alternativas o poseer en sus bibliotecas libros desautorizados. Al final del índice, como recordatorio y refuerzo, podía leerse una admonición final:

> Todos los libros contenidos en este registro están prohibidos y se ordena que nadie los conserve. Se examinarán muchos otros libros, y si entre ellos se encuentran libros de enseñanzas falsas, malas o sospechosas, se prohibirán y se añadirán a los contenidos en esta lista.

CATHALOGVS
librorũ, qui prohibẽtur mãdato Illustrissimi &
Reuerend. D. D. Ferdinandi de Valdes
Hispaleñ. Archiepi, Inquisitoris
Generalis Hispaniæ.
NECNON ET SVPREMI SANCTÆ
ac Generalis Inquisitionis Senatus, Hoc Anno.
M.D.LIX. editus.
Quorum iussu & licentia Sebastianus Martinez Excudebat
PINCIÆ.

Primer índice de libros prohibidos publicado por Fernando de Valdés, 1559.

El 20 de agosto de 1554, cinco años antes, se había publicado también en Valladolid otro edicto promulgado por el Arzobispo de Sevilla, el mismo Fernando de Valdés, titulado *Censura general contra los errores con los que los nuevos herejes han salpicado las Sagradas Escrituras.* En aquel decreto la censura recaía sobre 103 versiones y traducciones de la Biblia, dando instrucciones a los funcionarios inquisitoriales para la revisión y expurgo de las ediciones individuales que pudieran encontrar e incumplieran los preceptos filológicos y teológicos convenidos por la autoridad: «Quien esté en posesión de las copias de los ejemplares en cuestión, deberá presentarlas, en un plazo de sesenta días a partir de la promulgación del edicto, a los inquisidores locales o a sus adjuntos o al obispo o a su funcionario o vicario general. Estos deberán eliminar de ellos los índices, pasajes y resúmenes objetables, o hacer que se borren para que no se puedan leer». Y la amenaza sobrevolaba sobre los eventuales infractores, como era de rigor: «Quien aún posea un ejemplar sin el certificado de expurgación prescrito, una vez transcurrido el plazo establecido, será objeto de la *excommunicatio maior latae sententiae* y se actuará contra él como sospechoso de herejía; los ejemplares serán confiscados y el propietario pagará 30 ducados, de los cuales 10 serán para el denunciante, 10 para el juez y 10 para el tesoro de la Inquisición. La misma sanción se aplica a los libreros que importen ejemplares a partir de ahora».

No se trataba solamente, por tanto, de libros que difirieran de la doctrina católica, sino de textos que no se ajustaran con absoluta precisión a un dogma tan

impreciso y mitológico como arbitrario y cambiante, porque la cuestión no solo radica en la disputa por saber cuál es el único libro legítimo que deba leerse, sino de cuál es la lectura más adecuada y ortodoxa que de él pueda hacerse. Las disputas históricas en torno a estos dos extremos han vertebrado y perturbado buena parte de la historia de los seres humanos: las grandes religiones siempre han imaginado que la voluntad divina se inscribía en un texto más o menos arcano que se encarnaba en un libro único e integracionista que predisponía a sus fieles lectores a la batalla infinita por su imposición y su interpretación, pero no era este un atributo exclusivo de las iglesias ni de las mitologías. Basta con recordar las trifulcas filológicas en los años sesenta y setenta del siglo XX por establecer el monopolio de la lectura legítima de *El Capital*, cuando Althusser se erigió en guardián de la autenticidad del mensaje marxista, arrogándose la potestad de proteger el texto canónico de Karl Marx contra toda tentación de desviación o recaída en errores intolerables.[1] Los sacerdotes de unas y otras religiones, mesiánicas o laicas, asumen el poder plenipotenciario de representar al grupo de doctos y ortodoxos lectores que les otorgan el poder de representación. En algunos casos, también, se sienten tentados por la posibilidad de la desviación, del desvío profético e interpretativo, porque aupados por el poder de representación que se les ha otorgado, juegan a traspasar cautamente los límites de la interpretación, haciendo decir al autor o autores originales cosas que nunca quiso o pudo decir.

Es posible que Fernando de Valdés y Salas se atreviera a publicar esas dos versiones del *Índice de libros prohibidos* después de haber recibido la orden de Carlos V de publicar en España el *Índice de Lovaina* de 1550 y de haberle otorgado todos los títulos y poderes de los que disfrutaba, porque quería demostrar precisamente que su celo y ardor interpretativos sobrepasaban los rigores de la publicación original. Es cierto, además, que se debió sentir arropado por el fervor cristiano de Felipe II, perseguidor de la heterodoxia y la herejía allí donde la encontrara. En un despacho personal que el rey dirigió al inquisidor general Valdés y al Consejo de la Inquisición, firmado en el campo de batalla en Flandes el 6 de septiembre de 1558, apelaba a su prurito profesional y a los peligros que acechaban a la cristiandad para extender y apresurar la persecución de los tenedores ilegales de libros prohibidos: «Téngoos en mucho servicio el cuydado que teneys en recoger los libros prohibidos y scrivir a los ynquisidores que cada uno en su distrito publique editos con grandes censuras para que nadie los tenga y fue bien proveer en los puertos de mar y frontera de Francia que no los consientan meter. Y de nuevo os torno a encargar que hagáis las diligencias possibles en esto, que es una de las cosas de que mucha necessidad ay según las diligencias de que usan los ereges».[2]

La paradoja fundamental, una vez más, es que el despliegue de aquel complejísimo aparato censor denotaba hasta qué punto las autoridades administrativas y eclesiásticas valoraban la pujanza de los libros como armas de transformación masiva, como textos que podían encumbrar o condenar el alma de los fieles, como epítomes reales de la palabra revelada. No se hubieran aprestado a

perseguir con tal diligencia la palabra escrita si no fuera porque creían en su pujanza, porque sabían que las ideas que se contenían entre sus páginas podían extenderse como un reguero transformando las convicciones de sus lectores, porque entendían que la lectura no era un ejercicio inocuo o inerte sino, al contrario, una actividad con el poder de transmutar las convicciones. Y los libros estaban al alcance de la mano de muchas más personas y estamentos de los que se podría imaginar, de manera que era necesario atajar la epidemia de lecturas y el potencial contagio de ideas allí donde se produjeran. En carta de fray Bernardo de Fresneda, franciscano confesor de Felipe II, al Consejo de la Inquisición, remitida desde Bruselas el 1 de marzo de 1558, puede advertirse la preocupación del fraile por la posible extensión del germen herético entre las tropas de Flandes a causa, sobre todo, de la presencia de Diego de la Cruz, fraile huido de la diócesis de Sevilla por sus creencias heterodoxas, que viajaba a menudo desde Fráncfort a Flandes con libros protestantes que distribuía entre la soldadesca: «Para saber sin ruydo si se an repartido algunos libros de los que allá an parecido entre nuestros soldados, e embiado a las plaças donde ellos están quatro religiosos españoles de mi Horden que estudian aquí en Lovaina, hombres limpios y doctos, para que les prediquen y los confiesen esta quaresma y examinen los libros que tienen y traygan aquí para quemallos. Esta misma diligencia se hará en esta Corte en Ia qual deseo yo harto un inquisidor porque los hombres hablasen y tratasen como deven en todas las cosas».[3]

Resulta estremecedor pensar que aquellos hombres estuvieran dispuestos a dar la vida o a quitarla por las ideas impresas en las páginas de un libro, que Diego de la Cruz atravesara fronteras, aun siendo consciente de la vigilancia a la que estaba sometido, para llevar a los soldados aquellos volúmenes supuestamente heréticos, o que aquel fraile diera cobijo y arropara a Casiodoro de la Reina, el egregio traductor de la *Biblia del Oso*, documento en el que se encarnaban la mayoría de las desviaciones que el Gran Inquisidor estaba obligado a perseguir.[4] Toda aquella historia de persecuciones y ocultamientos, de acosos y huidas, propia del *thriller* más desaforado, no puede entenderse sin una convicción compartida por todas las partes: la de que la lectura era peligrosa en tanto que podía cambiar a las personas y a sus convicciones y la de que los libros, como soporte necesario, eran objetos al mismo tiempo sublimes y malvados, excelsos e ignominiosos. Iván Illich cuenta en *En el viñedo del texto*[5] cómo, a finales del siglo XII, se produjo una de las revoluciones más profundas de la civilización occidental: el diseño y construcción de la *página visible*, de ese folio que, en adelante, ya no será mera encarnación ornamentada de la simbología cristiana sino depósito de ideas y mapa de conceptos independientes, arsenal de reflexiones que podían desvincularse del dispositivo sobre el que se habían anotado para vivir una vida propia, para penetrar en la mente de sus lectores y fomentar la divergencia y la desviación, algo que se centuplicaría con la existencia de la imprenta y la posibilidad de diseminar esos desacuerdos de manera masiva y veloz. Controlar el funcionamiento de las imprentas, regular la distribución de los volúmenes impresos y dosificar las lecturas legítimas se

convertiría, por eso, en la tarea principal de un órgano del Estado al servicio de esa imposible supervisión.

El 4 de marzo de 1558, pocos días después de que Bernardo de Fresneda expresara sus preocupaciones editoriales al consejo inquisitorial, el propio Felipe II, desde Bruselas, expresa su «desseo [...] que en estas cosas de Ia religión haya gran vigilancia y recaudo», da cuenta del aprisionamiento de Diego de la Cruz y apremia a sus redes policiales a que controlen los pasos del tráfico de libros prohibidos: «Y assí he mandado prender un clérigo que diz que se llamava en esos reynos Diego de Sancta Cruz y acá Matheo de Sancta Cruz, que estava entre Ia infantería española, de quien no se tiene buena relación y se traherá aquí preso y a buen recaudo y se examinará y mirará Io que se deve hazer. Y como quiera que sé Ia buena orden que teneys dada en todas las partes de essos reynos para que no entren en ellos libros ni escripturas que no sean de buena y sana doctrina; pero porque de las tierras de Mos. de Vendóme (que no están tan limpias como convernía) he tenido información que se metan quantidad en Aragón y Navarra por razón de Ia vecindad que tienen y importa mucho que en esto haya gran cuydado, nos ha parescido avisaros dello com este correo y encargaros que proveays y ordeneys Io que viéredes ser necesario para, si hoviere algunos, se recojan y se excuse que adelante no entren. Y porque, llegado el dicho clérigo, se responderá a vuestra carta, no ay en ésta más que dezir».[6] El desasosiego por la circulación incontrolada de esas obras cismáticas no acababa nunca y Felipe II se dirigía de manera regular y vehemente a su inquisidor mayor y otros miembros de la curia católica con la intención de que pusieran toda la maquinaria represiva al servicio de su erradicación. El 9 de octubre de 1558 la princesa doña Juana asumió la firma de varios despachos en nombre de Felipe II. Con fecha y firma del mismo día se dirigía a dos prelados que, muy poco tiempo después, protagonizarían una de las contiendas filológicas por la imposición de la lectura legítima de los evangelios más largas y encarnizadas de la historia de aquel siglo: a Valdés le encomiaba su dedicación y ardor en la persecución de los heterodoxos refiriéndole que «su Magestad tiene gran satisfación y contentamiento y yo os Io agradezco. Y pues en Io de hasta aquí habéis hecho Io que conviene a su real servicio y bien desa ciudad y su tierra y comunidad, y está según dezís pacífica y quieta, continuarlo heis assí hasta dar fin y conclusión en todo»; y al Arzobispo Carranza, dignatario de Toledo, le solicitaba que redoblase la vigilancia, tanto sobre los sacerdotes y confesores como sobre los maestros de escuela, hasta terminar de extender una tupida red de delación y espionaje que apenas dejara margen a ningún credo ni lectura alternativos: «Que los curas que administran los santos sacramentos sean de buena conciencia, letras y vida», requería doña Juana, y que «procuréis que en vuestra diócesis ninguno tenga escuela para mostrar, leer ni escrivir y enseñar Ia doctrina christiana a muchachos sin que sea examinado por vos o por vuestro provisor o vicario arciprestes o sus vicarios, juntamente con Ia justicia seglar del dicho lugar, tomando información de su vida y costumbres».[7]

Ser de buena letra significaba atenerse a la interpretación canónica de los textos

sagrados, sujetarse al pie de la letra sea cual fuere ese pie en cada ocasión, aunque ese empeño de uniformidad y estandarización fuera casi siempre un espejismo forzado, una coacción o una forma concreta de violencia simbólica, porque nunca a lo largo de la historia de los seres humanos ha sido posible mantener una interpretación única y monolítica de un texto escrito. Aquella obstinación por disponer de una variante textual canónica única, de un texto sin versiones ni polisemias, debe entenderse, también, a la luz del esfuerzo que algunos años antes había hecho Antonio de Nebrija[8] por estandarizar la lengua castellana. La historia es bien conocida: «Ahora, su Majestad, permítame llegar a la última ventaja que obtendrá de mi gramática», comenzaba Nebrija intentando persuadir a una reina escéptica e inicialmente defensora de la variedad de las lenguas habladas en su territorio sobre el interés que podría tener una gramática unificadora, homogeneizadora. «Pronto vuestra majestad habrá colocado su yugo sobre muchos bárbaros que hablan lenguas extrañas. Con esta, vuestra victoria, estos pueblos tendrán una nueva necesidad; la necesidad de las leyes que el vencedor debe a los vencidos y la necesidad de la lengua que traeremos con nosotros. Mi gramática servirá para impartirles la lengua castellana, como hemos usado la gramática latina para enseñar el latín a nuestros jóvenes». Si la Reina Isabel dudó en primera instancia sobre la conveniencia de forzar la unificación y de deslegitimar el resto de las hablas, lo cierto es que no tardaría en percibir el valor que una lengua unificadora podría tener sobre la gestión de un Estado que se quería católicamente ultraortodoxo. En el *Prólogo* de la *Gramática sobre la lengua castellana*, en sus primeras líneas, Nebrija dibujaba con claridad el vínculo que unía a la nueva ciencia de la lengua con la estructura del nuevo Estado: «Cuando bien comigo pienso mui esclarecida Reina: y pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas: que para nuestra recordación e memoria quedaron escriptas: una cosa hallo y saco por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio: y de tal manera lo siguió: que junta mente començaron. crecieron. y florecieron».[9] Lengua y credo unificados, imperio conquistador y floreciente, censura y persecución de las desviaciones y extravíos, lucha feroz por la imposición de la lectura legítima de los textos que soportaban aquel entramado de poder y exclusión.

A menudo se piensa que las disputas teóricas son meros altercados especulativos donde nada se arriesga, donde nada se pierde ni se gana, pero nada más lejos de la realidad: en el año 1558 Bartolomé Carranza, aquel monje dominico que se convertiría en Arzobispo de Toledo y aquel al que doña Juana se había dirigido, al mismo tiempo que a Fernando de Valdés, para apremiarle en su celo censor, publicó su *Comentarios sobre el catecismo cristiano*.[10] Carranza no era en absoluto sospechoso de herejía ni de deslealtad interpretativa porque se le habían confiado algunas de las responsabilidades más altas del Estado: desde la representación en el Concilio de Trento hasta la de primado de la Iglesia española. Su expedito progreso profesional, sin embargo, había despertado los celos de, al menos, dos poderosos hermanos de fe: Melchor Cano, compañero de orden y uno de los más reputados

teólogos de la época, y el propio Valdés, Inquisidor General e intérprete esclarecido de las Sagradas Escrituras. No tardaron mucho sus devotos compañeros en denunciar la supuesta herejía de aquel texto, aunque el mismo Carranza, en el prólogo de su obra perseguida, advirtiera justamente contra aquello de lo que acabarían acusándole: «Nunca las herejías llegaron a lo que agora. Nunca de la parte contraria se les dio tan mal exemplo, para que fundasen sus desvergüenzas. Nunca la religión estuvo tan arrinconada, como en estos tiempos», situación tan aparentemente maltrecha que exigía la intervención decidida del monarca «para sustentar aquella tranquilidad, de que tantos años a gozamos en España, por beneficio de vuestros antepasados». Pero ni aquella prevención le valdría contra las sospechas vertidas sobre él ni contra su encarcelamiento en las mazmorras de la Inquisición en Valladolid. Carranza se atrevió a dirigirse a Felipe II reclamando un juicio justo e imparcial porque sostenía que el despecho era lo que había llevado a Vargas a acusarle de apostasía, pero sus acusadores pretendieron escarnecerle exponiendo párrafos descontextualizados del libro, textos inéditos e, incluso, fragmentos de supuestas conversaciones para demostrar su culpabilidad. La postura del rey fue calculadamente ambigua a lo largo de todo el proceso aunque sus manifestaciones diplomáticas parecieran sustentar la inocencia de Carranza: en el año 1565, dirigiéndose a su abogado defensor, apuntó: «Dile que siempre he protegido y protegeré sus derechos y su honor. Mi deseo es que no le ocurra ningún daño al arzobispo y que se haga justicia».[11] Carranza recurrió, entonces, a la intercesión papal para solicitar una mediación cabal en aquel despropósito textual, pero las autoridades españolas le negaron jurisdicción y legitimidad para hacerlo. Durante seis años Carranza sufrió prisión incondicional mientras un grupo de preclaros teólogos italianos y españoles debatían incansablemente sobre las supuestas desviaciones interpretativas de los *Comentarios*. Nadie, ni siquiera un comité especial del Concilio de Trento encargado de la supervisión del proceso, pudo encontrar disonancias significativas que pudieran representar una desviación punible, pero el poder de la Inquisición española les previno de manifestar tal conclusión. La posibilidad de reconciliación parecía tan lejana que hasta el propio Felipe II, después de aquellos primeros seis años, solicitó al papa que enviara a un legado especial para intentar mediar en las disputas teológicas de sus inconciliables prelados. La historia pareció dar un vuelco en el momento en el que un admirador y defensor de Carranza, otro monje dominico, se convirtió en Pío V, el nuevo papa de la iglesia romana. Pío V solicitó al monarca que depusiera en sus funciones al Inquisidor general y que enviara a Carranza al Vaticano con los registros del juicio que había venido celebrándose durante aquel tiempo interminable. La justicia eclesiástica es lenta porque la traducción de los veinticuatro volúmenes de documentación transferida más la reclamación de la ocultada, llevaron otros tantos años que Carranza pasó confinado en dependencias privadas del Vaticano. El nuevo juicio fue una cruenta lucha entre los amigos y enemigos españoles de Carranza, y al final del mismo, catorce años después del primer juicio político, el papa llegó a la

conclusión de que Carranza debía ser liberado pero debía rectificar los pasajes equívocos de su obra. Veinte años hasta poder redimir un pecado filológico que no había cometido, una lectura que otros consideraron desviada y que le valió la persecución, el encierro y el latrocinio. Cuando todo parecía acabado, cuando la contienda semántica parecía concluida, Pío V murió. Era el 1 de mayo de 1572. Su sucesor fue Gregorio XIII, un sacerdote que había sido previamente enviado como legado apostólico a España para participar en la delegación que observara el proceso de Carranza. En su estancia en la corte española se granjeó la amistad del rey, algo que resultaría de suma importancia en el juego de apoyos e influencias que llevaría a su elección y algo que desequilibraría finalmente la situación de Carranza, al que no dudó en declarar «vehementemente sospechoso de herejía», imponiéndole una severa sentencia el 14 de abril de 1576, cuatro años después de su toma de posesión. Aunque Martín de Azpilicueta, el defensor de Carranza, consiguiera revertir la sentencia papal y obtener su final absolución, de poco serviría ya a la vida de aquel arzobispo maltrecho que había penado buena parte de su vida debido a una lectura comentada que no se había atenido al pie de la letra forzada que los altos inquisidores habían establecido. Carranza moriría muy poco después, en el convento de Santa María sobre Minerva en Roma. En su calculada ambivalencia, Felipe II destituyó al Gran Inquisidor que había sido el gran perseguidor y el egregio lector, Fernando de Valdés, y en un último acto de restitución del honor mancillado de Carranza es más que posible que intercediera para que Gregorio XIII redactara un epitafio reparador.[12]

El último *Índice de libros prohibidos* fue publicado en el año 1929. El primero había sido publicado el 1 de junio de 1501, siendo papa Alejandro VI, y el texto comenzaba afirmando que «el arte de la imprenta es muy útil en la medida en que facilita la reproducción de libros probados y útiles; pero llegaría a ser muy perjudicial si se empleara mal para imprimir escritos perniciosos. Por lo tanto», como no podría ser de otro modo, porque la lectura, siendo un bien en sí misma, podría dejar de serlo si se leyeran las obras inadecuadas, «hay que instar a los impresores, por los medios adecuados, a que se abstengan de imprimir escritos contrarios a la fe católica o que puedan ofender a los fieles». Aquel primer exordio del libro de las prohibiciones marcaría el tipo de castigos, amenazas y exhortaciones que se prodigarían los siguientes 428 años: la prohibición de reproducción y distribución de libros contrarios a la fe ortodoxa, impíos u ofensivos, erróneos o vejatorios, excitantes o insólitos, que no hubieran sido previamente aprobados por arzobispos, vicarios generales o funcionarios de las diócesis respectivas bajo pena de *Excommunicatio Latae Sententiae*, suspensión e interdicto más una multa económica de cuantía variable; la obligación de exigir a esos mismos impresores la presentación en el plazo que se determinara de listas de todos los libros impresos para su preceptiva aprobación por parte de las autoridades encargadas; el deber de quemar aquellos otros libros que no hubieran obtenido el permiso formal y, finalmente, «en virtud de nuestra autoridad, prohibir, bajo censuras y penas

similares, la lectura y retención de los mismos, absteniéndose de preguntar por orden de quién se han impreso tales libros y por qué razón se ha ordenado esto en detrimento de la fe católica a la que profesan pertenecer».[13]

Durante más de cuatro siglos la consigna que sustentará las distintas ediciones del *Índice* pareciera ser esa que establece que si los libros están de acuerdo con la Biblia, no tenemos necesidad de ellos y, si se opusieran a ella, deberían ser destruidos, una disposición que, en realidad, subyace a todas las religiones excluyentes del libro, a todas aquellas mitologías en las que la lectura podría ser para todos siempre y cuando esa lectura se atuviera a la muy ortodoxa y estricta norma interpretativa que el colegio de legítimos exégetas estableciera en cada momento histórico, aunque esa interpretación fuera cambiante e inestable, sujeta a los vaivenes que las luchas por la lectura legítima de los textos impusiera. Lectura frustrada, por tanto, porque no puede haber lectura, simplemente, sin divergencia, sin interpretación.

En el año 1929 el cardenal español Rafael Merry del Val,[14] una sombra fanática y medieval en el siglo XX, fue el encargado de prologar la última de las versiones del índice de las interdicciones. En aquel prefacio oscurantista redactado por primera vez en una lengua que no fuera el latín, se exhortaba a los buenos hijos e hijas de la Iglesia, a los devotos que escuchan la palabra del Buen Pastor y de sus vicarios, «a prescindir, observando siempre escrupulosamente todas las reglas del *Índice*, absteniéndose de leer o incluso de considerar los libros prohibidos por la Santa Iglesia de cualquier manera».[15] A lo largo de 268 páginas en la edición de 1972 que yo consulto, no solamente se desgranan oscuros tratados teológicos de autores olvidados, sino libros y escritores como *El tratado de la tolerancia*, de Voltaire;[16] el *Emilio o de la educación*, de Jean-Jacques Rousseau;[17] la *Crítica de la razón pura*, de Immanuel Kant[18] o, por no prolongar más esa relación circense de insensateces, el *Madame Bovary* o el *Salambó* de Gustave Flaubert,[19] un puñado de obras cumbres del pensamiento y la libertad humanas denigradas y prohibidas por un oscurantismo cerril que se perpetúa y reproduce incansablemente cada vez que alguien pretende prohibir, retirar o excluir un libro del catálogo de una biblioteca.[20]

¿Cabe creer que hay lectura cuando no hay libertad para seleccionar las lecturas? ¿Cabe pensar que la lectura sea un bien común sobre el que pueda desarrollarse una sociedad rica en contrastes y diferencias cuando se cercenan arbitrariamente, en nombre de una ideología determinada, las lecturas legítimas? ¿Cabe entender una sociedad abierta y democrática sin una extensión equiparable del derecho a la lectura abierta y discrepante? ¿Cabe acatar sin revelarse la prohibición de acercarse a un libro en el que no se reproduzca nuestra opinión?

Notas

1. Althusser, L., *Para leer el capital*, Siglo XXI, Barcelona, 2010.

2. Idígoras, J. L., «Felipe II y el Inquisidor General D. Fernando de Valdes. Documentos inéditos», en *Salmanticensis*, bol. 16, nº 2, 1969, págs. 329-372. El documento del que está extraído el texto es el nº 9.

3. Idígoras, J. L., *op. cit*. El documento del que está extraído el texto es el nº 2.

4. El libro original se titulaba *La Biblia, que es, los sacros libros del Viejo y Nuevo Testamento trasladada al español*, y acabó recibiendo el sobrenombre de la *Biblia del Oso* porque en su cubierta se incluyó una ilustración de ese animal encaramado a un árbol, símbolo del impresor bávaro que se atrevió a publicarlo, Matthias Apiarius, con la intención de que el volumen pasara relativamente inadvertido al no contener en su portada ninguna alusión religiosa. El libro fue publicado originalmente en Basilea, Suiza, el 28 de septiembre de 1569.

5. Illich, I., *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al «Didascalicon» de Hugo de San Victor*, Fondo de Cultura Económica, 2002.

6. Idígoras, J. L., *op. cit*. El documento del que está extraído el texto es el nº 3.

7. Idígoras, J .L., *op. cit*. El documento del que está extraído el texto es el nº 11.

8. Antonio de Nebrija: https://es.wikipedia.org/wiki/Antonio_de_Nebrija

9. Prólogo de la *Gramática sobre la lengua castellana*: https://antoniodenebrija.elcastellano.org/prologo.html

10. Carranza, B., *Comentarios del reverendisimo señor Frai Bartholome Carranza de Miranda, Arzobismpo de Toledo, sobre el Catechismo Christiano, divididos en quatro partes: las cuales contienen todo lo que profesamos en el santo baptismo, como lo vera la plana siguiente*, en Casa de Martín Nuncio, Amberes, 1558. Puede encontrarse una copia del original en: http://bdh.bne.es/bnesearch/detalle/bdh0000016826

11. Kamen, H., *Philip of Spain*, Yale University Press, 1997. La cita corresponde a la pág. 370.

12. «Bartolomé Carranza, navarro, dominico, Arzobispo de Toledo, Primado de las Españas, hombre ilustre por su linaje, por su vida, por su doctrina, por su predicación y por sus limosnas; de espíritu modesto en los acontecimientos prósperos y ecuánime en los adversos».

13. Reusch, H., *Der Index der verbotenen Bücher. Ein Beitrag zur Kirchen-und Literaturgesichte*, Verlag Von Max Cohen & Sohn, 1883. La cita corresponde a la pág. 54.

14. Rafael Merry del Val: https://es.wikipedia.org/wiki/Rafael_Merry_del_Val

15. SS. MI. D. N. PII PP. XI, *Index Librorum Prohibitorum*, Typis Polyglottis Vaticanis, 1972. La cita corresponde a la pág. XII.

16. SS. MI. D. N. PII PP. XI, *op. cit*., pág. 470.

17. SS. MI. D. N. PII PP. XI, *op. cit*., pág. 420.

18. SS. MI. D. N. PII PP. XI, *op. cit*., pág. 242.

19. SS. MI. D. N. PII PP. XI, *op. cit*., pág. 175.

20. Conley, J., «"Madness": Oklahoma bill would empower parents to remove books from school libraries», en *Alternet.org*, 29 de diciembre de 2021, https://www.alternet.org/2021/12/madness-oklahoma-bill-would-empower-parents-to-remove-books-from-school-libraries/. En la lista publicada por la *Banned & Challenged Classics, American Library Association for Intellectual Freedom*: https://www.ala.org/advocacy/bbooks/frequentlychallengedbooks/classics pueden encontrarse títulos como *El guardián entre el centeno,* de J. D. Salinger; *El Gran Gatsby,* de F. Scott Fitzgerald; *Las uvas de la ira,* de John Steinbeck; *Matar a un ruiseñor,* de Harper Lee o el *Ulises* de James Joyce, entre otros muchos.

La destrucción de los lectoincendiarios: atacar a los libros para agredir a los hombres

En la edición del 2 de mayo de 1939 del diario conservador *Ya*, un mes después de que los vencedores de la contienda civil española hubieran proclamado el desarme del Ejército Rojo, se publicaba un artículo bajo el título de «Auto de fe en la Universidad Central. Los enemigos de España condenados al fuego». No es probable que el autor de aquel ensalzamiento de la barbarie incendiaria hubiera leído la primera edición del *Auto de fe* de Elias Canetti, publicado originalmente en el año 1935, en el que un hombre socialmente torpe y apesadumbrado por los reveses de la realidad, en posesión de una biblioteca que le sirve de fuerte y de refugio, decide incinerarse junto a sus queridos libros defendiéndose de las incompresibles agresiones del entorno. Más bien, su inspiración debía provenir de una tradición histórica más fanática y cercana, la de los seis mil libros árabes y hebreos quemados por Torquemada en 1490 en una sola ciudad o la de los cinco mil volúmenes árabes incendiados en 1499 por el Cardenal Cisneros en la plaza pública de Granada.[1] La noticia del diario *Ya* elogiaba que «el Sindicato Español Universitario celebró el domingo la Fiesta del Libro con un simbólico y ejemplar auto de fe. En el viejo huerto de la Universidad Central se alzó una humilde tribuna, custodiada por dos grandes banderas victoriosas. Frente a ella, sobre la tierra reseca y áspera, un montón de libros torpes y envenenados [...] Y en torno a aquella podredumbre, formaron las milicias universitarias, entre grupos de muchachas cuyos rostros y mantillas prendían en el conjunto viril y austero una suave flor de belleza y simpatía». En la alocución a aquellas arrobadas milicias universitarias, ebrias de fervor nacionalista y de intransigencia fascista, el condecorado con la Gran Cruz de la Orden de Isabel la Católica, el Catedrático de Derecho Antonio de Luna García,[2] justificaba cabalmente la quema de libros como una acción necesaria para la construcción de un país sobre unos cimientos que excluyeran todo aquello que resultaba intolerable al recio espíritu católico de los vencedores: «Para edificar a España una, grande y libre, condenamos al fuego los libros separatistas, los liberales, los marxistas, los de la leyenda negra, los anticatólicos, los del romanticismo

enfermizo, los pesimistas, los pornográficos, los de un modernismo extravagante, los cursis, los cobardes, los seudocientíficos, los textos malos y los periódicos chabacanos. E incluimos en nuestro índice a Sabino Arana, Juan Jacobo Rousseau, Carlos Marx, Voltaire, Lamartine, Máximo Gorki, Remarque, Freud y al *Heraldo de Madrid*». Así, enardecidos por las llamas de los libros con el combustible del fanatismo, al reportero no le quedaba sino relatar el final previsible de aquel aquelarre: «Prendido el fuego al sucio montón de papeles, mientras las llamas subían al cielo con alegre y purificador chisporroteo, la juventud universitaria, brazo en alto, cantó con ardimiento y valentía el himno "Cara al sol"».[3] El frenesí calcinador también era cosa de clérigos, acostumbrados, al menos desde *El Quijote*, a hacer desaparecer los libros incómodos. En la Plaza de la Corredera, en Córdoba, lugar en el que se amontonaban tenderetes de venta de libros de segunda mano, «un día desaparecieron los libros. Los compraron al peso y se los llevaron a Las Tendillas, para quemarlos, porque estaban celebrando las Misiones. La tarde de aquel domingo, después del sermón de un jesuita con bonete, ardieron, crepitando, los viejos libros que dormían en la Corredera. Definitivamente murieron todos: el *Ars Amandi* y *La vida de San Esperanto*».[4]

La primera gran hoguera pública, el primer acto de depuración colectivo, aconteció, sin embargo, en la ciudad de La Coruña, el 19 de agosto de 1936, con la presencia de un clérigo apellidado Maseda, que seleccionó mil volúmenes de autores indignos como Blasco Ibáñez, Ortega y Gasset, Pío Baroja o Miguel de Unamuno. De acuerdo con el relator de *El Ideal Gallego* de esa misma fecha, «a orillas del mar, para que el mar se lleve los restos de tanta podredumbre y de tanta miseria, la Falange está quemando montones de libros y folletos de criminal propaganda comunista y antiespañola y de repugnante literatura pornográfica».[5] Esa obsesión con lo impúdico y obsceno que puede resultar el pensamiento discrepante de los demás, con la posibilidad de aventar sus cenizas para que no quede rastro de él, recorrería las acciones sacrificiales y purificadoras de todas las quemas de libros y acabaría plasmándose en los reglamentos reguladores del nuevo movimiento.

UN AUTO DE FE

A orillas del mar, para que el mar se lleve los restos de tanta podredumbre y de tanta miseria, la Falange está quemando montones de libros y folletos de criminal propaganda comunista y antiespañola y de repugnante literatura pornográfica. (Foto Artíe).

El ideal gallego, miércoles, 19 de agosto de 1936.

Si en Madrid y en Córdoba la quema se ritualizó hasta alcanzar la categoría teatral de Auto de fe, en otras muchas localidades y territorios del Estado español la barbarie libricida tuvo trazas meramente destructivas, amparada siempre en la suposición de que «los libros son considerados como un material peligroso» y, en consecuencia, «a la entrada de las fuerzas requetés en varias localidades de la Rioja, lo primero que hacen es depurar las bibliotecas y quemar los archivos de las distintas sedes sindicales y de los partidos, donde se supone que existe literatura perniciosa».[6] En Mallorca, mientras tanto, el mismo día del golpe de estado franquista, «se inició el asalto a las organizaciones obreras y a los locales donde tenían su residencia las agrupaciones políticas de izquierda. Nada escapó a la furia vandálica de las hordas fascistas. Después de destrozarlo todo [...], recordando los autos de fe de la "Santa Inquisición", hicieron hogueras con los libros que encontraron en las bibliotecas».[7] La sospecha de que expresarse en otra lengua distinta a la castellana conllevara, automáticamente, una pulsión separatista, una opción política segregacionista, condujo a la erradicación sistemática de las obras escritas y editadas en otros idiomas: «El odio contra los libros me ha sido confirmado por un testimonio de primer orden: en Inca, por ejemplo, fueron quemadas todas las obras en catalán de una biblioteca pública —entre las cuales, el primer volumen del Diccionari Català-Valencià-Balear— y la biblioteca pública circulante de Sencelles —suficientemente considerable— fue asaltada y, después de amontonar los libros, se defecó sobre ellos»,[8] como si esa deyección pudiera significar todo el desprecio y toda la repulsa hacia quien pudiera sentirse diferente, hacia quien pudiera pensar y expresarse de otra manera. A 800 kilómetros de allí, en la localidad del Barco de Ávila, los libros de la Agrupación Socialista, los de la Sociedad de Oficios Varios y los de la Agrupación de Trabajadores de la Tierra, «fueron destruidos por las Milicias a su llegada a esta localidad en los preliminares

del Glorioso Alzamiento Nacional».[9] Y sin especificar una ubicación concreta, como ilustración o epítome de ese reflejo de destrucción que se desata en paralelo al aniquilamiento de las personas, el diario *ABC* de Sevilla anunciaba embelesado que «los falangistas, al día siguiente de iniciarse el Alzamiento, recogieron en quioscos y librerías centenares de ejemplares, que fueron quemados como merecían. Con posterioridad, los "valientes y abnegados" requetés realizaron una labor análoga».[10] Aquel indigno merecimiento no parecía una labor coreografiada sino un instinto de arrasamiento y aniquilación de las ideas y las opiniones de los demás que ha asolado la historia de la humanidad desde que los faraones egipcios, al menos, mandaran borrar a golpe de cincel los nombres de los antecesores inscritos en los obeliscos. Nada debe quedar de los demás, parece que dice ese adagio inconsciente que se despliega a lo largo de la historia de los seres humanos en tan distintos momentos y lugares, ninguna de sus convicciones ni de sus pensamientos debe perdurar, tan solo sus cenizas, sus escombros.

Mientras tanto, y simultáneamente, en el *Diario de Burgos* de 2 de mayo de 1939, una noticia en la cuarta página destacaba las idílicas relaciones entre el gobierno del Reich y el gobierno franquista, tejidas, entre otros mimbres, con puro entusiasmo bibliográfico: «En la recepción de despedida a los huéspedes extranjeros que han estado en la capital del Reich con motivo del cumpleaños del Führer», relataba conmovido el periodista, «el jefe de la sección de publicaciones del Ministerio de Propaganda, Alfred Ingemar Berndt, comunicó al heroico defensor del Alcázar de Toledo, general Moscardó, que el Reich le regalaba una biblioteca, en sustitución de la colección de libros alemanes que poseía Moscardó y que fueron destruidos por la horda roja».[11] El anverso y el reverso de la misma monomanía libresca: creer firmemente en los atributos formativos y civilizadores de los libros siempre y cuando esos libros se atengan estrictamente a los principios de visión y división de la realidad de sus detentadores. Nadie podría reprochar a los mismos que promovían los autos de fe libricidas que no profesaran un aprecio comparable por las obras que consideraban admisibles. No parece, entonces, que la mera dilección por los libros y la lectura expresada con más o menos vehemencia sea bastante para reivindicar que unos y otra sean suficientes para garantizar una educación abierta y humanista, para afianzar la disensión y el espíritu crítico, para refrendar su valor supuestamente liberador.

En las guerras abunda el olvido y la traición, a los amigos y a los ideales, y Antonio de Luna no fue sino un colaboracionista más que vería generosamente premiada su conversión, borrando las huellas de lo que, en algún momento, fue su amistad con Federico García Lorca o Salvador Dalí,[12] un lastre que el conductor de un Auto de fe no podía permitirse. Convertido en Secretario Nacional de la Jefatura de Educación y arropado por Salvador Lisarrague Novia, Secretario provincial de la misma dirección, y por David Jato, Jefe provincial del Sindicato Español Universitario, no pareció dudar ni por un instante sobre el fin y los medios para la instrucción del espíritu nacional.

Toda aquella leña sobre la que luego arderían las lecturas indeseables fue acopiada por periódicos como el *Arriba España. Diario nacional sindicalista*, que en el número del 18 de julio de 1936 incitaba vivamente al ardimiento y la exclusión: «¡Camarada! Tienes obligación de perseguir al judaísmo, a la masonería, al marxismo y al separatismo. Destruye y quema sus periódicos, sus libros, sus revistas, sus propagandas. ¡Camarada! ¡Por Dios y por la patria!»,[13] diatriba de la Falange que funcionaría como yesca incandescente en la localidad de Tolosa donde, el 11 de agosto, en la plaza Zaharra, donde se apilaron todos los libros de la imprenta Ixaka López Mendizabal y los tomos en euskera de la Biblioteca Municipal y las escuelas públicas para ser calcinados; o por *El defensor de Córdoba. Diario católico de noticias*, que en su ejemplar del 5 de octubre de aquel mismo año del inicio de la guerra, publicaba una nota redactada por el Jefe de orden público, Bruno Ibáñez,[14] en la que se manifestaba que «al tomar posesión de esta Jefatura de Orden Público, publiqué una nota, ordenando a los dueños de librerías y kioscos de esta capital que entregasen en esta Jefatura todos aquellos libros y revistas pornográficos, así como social-revolucionarios, con objeto de dar a conocer al pueblo de Córdoba una estadística, lo más exacta posible de tales publicaciones, con el fin de que pudiera apreciarse la labor destructiva que en este aspecto venían haciendo los elementos marxistas con autorización del Gobierno popular». Y después de desglosar las estadísticas de confiscación de volúmenes en las distintas librerías y kioscos de la ciudad andaluza, el recuento de la «mala hierba sembrada en esos libros cuya lectura tanto daño ha hecho y tanto ha influido para cometer los crímenes que las hordas marxistas están llevando a cabo en esos pueblos», Ibáñez arremetía contra el adoctrinamiento de los niños en las bibliotecas escolares, contra aquellas lecturas que «servían para la enseñanza de los pobres niños, en cuyas almas se iban incrustando el odio y el crimen», de manera que la incautación de aquellos libros de autores de reconocido extremismo constituía una obligación moral. El comunicado de prensa acababa subrayando la labor redimidora del expurgo y de las llamas como fundamento común a cualquier acción redentora de este tipo: «Me encuentro satisfecho», manifestaba el responsable de imponer el orden público y de velar por le lectura monocorde de los textos, «de haber llevado a cabo esta labor de limpieza moral, anunciando que continuaré y que, en el caso de que los agentes de mi autoridad encuentren en sus investigaciones algunas publicaciones de esta índole en librerías y quioscos, los dueños de los mismos serán sometidos a las más severas sanciones, aparte de cerrarles sus establecimientos».[15] Si uno se esfuerza un poco, se escuchan con nitidez los ecos de la *Excommunicatio Latae Sententiae* de 1501 o las reverberaciones de la *Censura general contra los errores con los que los nuevos herejes han salpicado las Sagradas Escrituras* de 1554, porque todos los bandos y proclamaciones de este tipo se urden con amenazas y castigos, con anatematizaciones y escarmientos, con coerciones y correctivos. Leer siempre y cuando la lectura se atenga a la norma, siendo la legitimidad de esa norma algo cambiante que dependerá de la correlación de fuerzas de cada momento, de forma

que siempre quedará algo excluido, censurado, purgado, porque alguien siempre intentará imponer una forma de lectura única y canónica, a la fuerza.

Aquella yesca acabó fraguando, más o menos un año después, en la *Orden circular* dictada por la *Comisión de cultura y enseñanza* publicada en el número 274 del Boletín Oficial del Estado impreso en Burgos el 21 de julio de 1937. Firmada por el vicepresidente de aquel comité, Enrique Suñer, aquel pronunciamiento comenzaba por mancillar la memoria y el trabajo de abnegados educadores como Ángel Llorca y sus contemporáneos: «Las fuerzas secretas de la Revolución, adueñadas por completo, estos últimos años, del Ministerio de instrucción Pública, llevaron a cabo la obra de deformación espiritual del Magisterio Español, iniciada ya, mucho antes, por la institución Libre de Enseñanza, ejecutora de aquella "espantosa liquidación del pasado" —que denunció Menéndez Pelayo— seduciendo con el espejuelo "de una falsa y postiza Cultura" a la juventud, en vez de adiestrarla en el "cultivo de su propio espíritu", que es lo único que ennoblece y redime a las razas. Con singular eficacia, aquella táctica consiguió arrancar del corazón de muchos Maestros todo sentimiento de piedad cristiana y de amor a la gran Patria Española, a cuyo fin, cautelosa, progresiva y certeramente, fue sembrando en sus conciencias, con el laicismo y la Leyenda negra, primero la duda luego la negación, y, finalmente, el odio a aquellos ideales únicos capaces de hacer fecunda la labor docente y de multiplicar con el entusiasmo el esfuerzo, llenando con luz del ideal la obscuridad, incomprensión y abandono en que muchas veces se ve sumida la labor del Maestro».[16] La idea contenida en la orden subsiguiente dispuesta por la Junta de Defensa Nacional el 4 de septiembre era la de depurar toda la labor realizada previamente por el Ministerio de Instrucción pública republicano, acusado de difundir obras marxistas entre la infancia, de subvertir su moral, dictando en consecuencia la resolución de autorizar solamente aquellos libros «cuyo contenido responda a los sanos principios de la Religión y de la Moral, y que exalten con su ejemplo el patriotismo de la niñez».[17] Años de renovación pedagógica, de libertad de pensamiento y de laicismo de las conciencias como garantes de la convivencia y la diversidad de las creencias tirados por la borda. Resultaba sin duda difícil competir contra una oferta formativa del nuevo profesorado que contenía módulos como «Jesucristo, divino pedagogo», «Formación del cristiano práctico» o «Formación del patriota que conoce y estima, sin chauvinismo, pero con toda el alma, su patria en todos sus principales aspectos». Si la laicidad y la libertad de pensamiento son las únicas garantías sobre las que puede basarse la convivencia de los desiguales, el «cursillo de formación del magisterio» no dejaba resquicio alguno a la diversidad, a las lecturas divergentes o a la configuración de una percepción y una personalidad que no se atuviera a los principios sagrados del movimiento.[18]

Si la prohibición y la proscripción son siempre los primeros reflejos de una dictadura que pretenda aplastar las lecturas discordantes, los segundos son procurar una lista de lecturas ortodoxas y una manera legítima de leerlas y entenderlas. En el año 1938 se publicó el *Catecismo patriótico español*,[19] un libro de texto que sería

utilizado en las escuelas por orden del Ministerio de Educación Nacional con fecha de 1 de marzo de 1939. Su título vinculaba ya las ideas de adoctrinamiento de ascendencia religiosa, configuración del entendimiento y de las categorías de percepción y naturaleza sagrada de la condición nacional. El malabarismo de relacionar el lugar de nacimiento con una especie de predestinación sacra es, seguramente, tan antiguo como el género humano. «¿Qué es España?», comenzaba preguntándose en la primera página, a la manera manipuladoramente socrática:

> —España es nuestra Patria.
> —¿Y qué es la Patria?
> —La Patria es la Nación a la que debemos el ser de hombres civilizados.

El capítulo treinta y dos, dedicado a «Los enemigos de España», comenzaba con la enumeración de los adversarios a vigilar y a batir:

> —¿Cuáles son los enemigos de España?
> —Los enemigos de España son siete: el liberalismo, la democracia, el judaísmo, la masonería, el capitalismo, el marxismo y el separatismo.

Y, para que no quedara duda alguna sobre las posibilidades de entendimiento o de compromiso entre las partes, el *Catecismo* denegaba toda forma de concierto o de armonización:

> —¿Y puede un católico o un español cooperar con alguno de estos enemigos de la Patria?
> —Ningún católico ni español puede lícitamente cooperar con estos enemigos de la Patria, pues todos en una forma o en otra han sido prohibidos por la Iglesia, y vienen a ser como los siete pecados capitales en que España había incurrido y fue preciso lavar con sangre.

Mediante la simple suma del índice de los libros prohibidos por la Iglesia, de obligada observancia por los fervorosos creyentes españoles, y la relación de enemigos, credos e ideologías con los que no cabía confraternización ni acercamiento, el universo de posibles imaginarios de los que podía disponer el piadoso ciudadano medio era excepcionalmente estrecho. «España [...] no debe dormirse en los laureles, sino vigilar siempre, a fin de que no vuelva a ser infiel a Dios ni a sí misma ni a lo que la sangre de sus mártires reclama». Con ese programa, el catálogo de lecturas recomendadas cabía en un estante.

Si en los colegios y en otros centros de formación del espíritu nacional no podía faltar la lectura del *Catecismo,* tampoco podían descuidarse las lecturas en el frente, las que debían procurar tanto la exaltación del ánimo de los combatientes como su solaz y recuperación cuando habían caído heridos o enfermos.[20] El *Servicio de lecturas para el soldado* fue una iniciativa que, formalmente dependiente del Cuerpo

facultativo de archivos, bibliotecas y arqueólogos, procuró abastecer a los hospitales, las bibliotecas de frente e, incluso, los navíos de guerra, de libros y revistas que cumplieran con el fin simultáneo de adoctrinar, entretener y remediar. El componente terapéutico y sanador de las bibliotecas y el papel del bibliotecario como facultativo del alma lastimada de los combatientes formaba parte de las convicciones profesionales de quienes redactaran las *Instrucciones para el Servicio de lectura del Soldado*. Su intención era la de proporcionar «libros para llenar las horas abrumadoras de tedio de los hospitales; las horas de los parapetos, cuando la vigilia tensa agota más que la lucha [...] Ellos», los responsables del servicio, «para quienes el libro es un poco el pan nuestro de cada día, sabían que nuestros soldados querían leer, y que la Patria no podría privar a sus mejores hijos del amable regalo de la lectura».[21] Si es cierto que aquel reglamento tenía en cuenta los principios vigentes de la biblioterapia, también es verdad que no descuidaba los preceptos de la censura: «Deben abolirse en los hospitales, aparte de las lecturas de índole inmoral, sexual, antirreligiosa o de política contraria al régimen, todas aquellas otras de desenlace fatalista o que anuncia cualquier rebeldía íntima»,[22] escribía Javier Lasso de la Vega, director a partir de 1938 de aquel órgano. Tal como ocurriría tiempo después en la Alemania nazi,[23] la relación de la dictadura militar con la lectura era intrínsecamente ambivalente: si, por un lado, podía resultar reparadora y aleccionadora, por el otro podía ser corrosiva y perniciosa, de manera que no quedaba otro remedio que practicar un estricto control sobre las lecturas legítimas y una purga sistemática sobre las ilegítimas, bien en forma de hogueras purificadoras bien en forma de *infiernos* en los que ocultarlas: «el señor Sánchez Viejo», relataba una noticia publicada el 23 de febrero de 1937 en el diario *El Noticiero* «ejerce una escrupulosa censura en los envíos de libros. Nos muestra un rincón de la biblioteca que él califica de "El Infierno". Los donativos de libros pasan por el vigilante tamiz de la mirada inquisitorial del director de la biblioteca. Toda la literatura deprimente, llena de blandenguerías pacifistas que disimulaban el imperialismo de Moscú; la torpe ola de literatura pseudocientífica, una forma más de la subversión comunista que ensuciaba los escaparates de las librerías, es sistemáticamente apartada de los envíos de libros».[24]

Entre los primeros ideólogos del franquismo,[25] los de primera hora, los que identificaron el sangriento golpe militar y el arrasamiento del pensamiento discordante con una llamarada divina, estaba el obispo de Salamanca, Enrique Plá y Deniel.[26] En una obra pastoral titulada *Los delitos del pensamiento y los falsos ídolos intelectuales*,[27] publicada en el año 1938, afirmaba: «(la Iglesia) adora la Verdad, pero no es fetichista del libro, porque sabe que hay libros buenos y libros malos, libros benéficos y libros venenosos y corruptores. ¡El fetichismo del libro, de los intelectuales! ¿Podrán medirse los estragos que ha causado, sobre todo desde fines del siglo décimo octavo, el no querer distinguir entre libros buenos y malos y dar beligerancia a cuanto se presente en tipos de imprenta? Esta ha sido la tesis del liberalismo».

¿Será, efectivamente, que no sabemos distinguir entre libros buenos y malos? ¿Será que padecemos una forma de fetichismo recalcitrante que nos impide distinguir entre lo corrosivo y lo ejemplarizante? ¿Será que sospechamos que los criterios de los que establecen lo que resulta legítimo leer responden a intereses arteros y partidistas, tan cambiantes como resulten las correlaciones de fuerzas históricas? ¿Será que recelamos de toda la maliciosa propaganda relacionada con la lectura y la alfabetización cuando solamente se vincula con una tipología de lectura? ¿Será que desconfiamos de todo intento de aniquilar la diversidad mediante una operación paralizante que intenta borrar todos los registros bibliográficos de nuestra memoria para imponer una sola lista de lecturas recomendables? ¿Será que no puede haber lectura sin prohibición de la lectura, sin quema simultánea de lecturas, sin reducción a cenizas de lecturas?

(En el ejemplar del diario *L'Humanité* del 5 de mayo de 1939,[28] aquel periódico del partido comunista francés que abogó por el sostenimiento de la República española y por la denuncia del golpe de Estado franquista y de su alianza con las fuerzas fascistas del Reich y de la dictadura mussoliniana, se publicaba un artículo en cuarta página cuyo título anticipaba su clara afiliación: «L'essor de la lectura en U.R.S.S.», el éxito de la lectura en la República Socialista Soviética. El contenido de la nota impresa en una tipografía minúscula decía así: «En 1913 se publicaron en la Rusia zarista 859 periódicos en 24 lenguas, totalizando 2.729.000 ejemplares. En 1937, 8.521 periódicos escritos en 69 lenguas con una tirada global media de 36.197.000 ejemplares [...] Si tenemos en cuenta que la impresión de libros, revistas y periódicos es un testimonio de un éxito cultural y político de masas, mediremos el gigantesco progreso realizado en este sentido por la Unión Soviética»).

Notas

1. Quema de los manuscritos granadinos: https://es.wikipedia.org/wiki/Quema_de_los_manuscritos_granadinos

2. Antonio de Luna García: https://es.wikipedia.org/wiki/Antonio_de_Luna_Garc%C3%ADa#Distinciones

3. Rodríguez Ibarra, J. C., «La última pirómana», en *Fundación para la libertad*, 14 de abril de 2016, https://paralalibertad.org/la-ultima-piromana/

4. Boza Puerta, M., «El martirio de los libros: una aproximación a la destrucción bibliográfica durante la Guerra Civil», en *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 86-87, 2007, págs. 79-96. La cita corresponde a la pág. 83.

5. *El Ideal Gallego*, 19 de agosto de 1936, https://biblioteca.galiciana.gal/pt/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1387715

6. El fragmento del texto puede encontrarse en http://www.represura.es/represura_1_junio_2006_articulo2.html#_ftn13 que corresponde, a su vez, a Hernández García, A., *La represión en la Rioja durante la Guerra Civil*, vol. 3, Logroño, edición del autor, 1984.

7. Pérez, M., *Cuatro meses de barbarie. Mallorca bajo el terror fascista*, Edicions del Moixet Demagog, 2009. La cita corresponde a la pág. 11.

8. Massot i Muntaner, J., «Depuració de les biblioteques», en *Cultura i vida a Mallorca entre la guerra i la postguerra (1930-1950)*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 1978. La cita corresponde a la pág. 113. En el caso gallego, la inquina contra la lengua condujo a la quema de todos los libros de la editorial Nós y al fusilamiento de su director, Anxel Gasol. Puede encontrarse información al respecto en Población, F. «Cuando se quemaban libros también se asesinó a la bibliotecaria Juana Capdevielle», en *El Salto Diario*, 27 de abril de 2019, https://www.elsaltodiario.com/los-nombres-de-la-memoria/cuando-se-quemaban-libros-tambien-se-asesino-a-la-bibliotecaria-juana-capdevielle

9. *Informe* de la Comandancia de la Guardia Civil, Archivador (A): 3857-E, de 20/9/39. Nota (bis) sobre la documentación del AGA. 1º: cuando no se especifique otro tipo de archivo, se entiende que nos referimos a los fondos del AGA. 2º: al número de archivador, le sigue una letra que determina el fondo correspondiente. De este modo: E: Educación; C: Cultura; I: Interior (Gobernación) y J: Justicia.

10. *ABC* Sevilla, 26 de septiembre de 1936. La referencia puede encontrarse en: http://www.represura.es/represura_1_junio_2006_articulo2.html#_ftn14 y https://www.abc.es/archivo/periodicos/abc-sevilla-19360926-17.html

11. «El gobierno alemán regala una biblioteca al general Moscardó», en *Diario de Burgos*, año XLIX, nº 19962, martes 2 de mayo de 1939. Año de la Victoria. https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000930257

12. Postal de Salvador Dalí y Federico García Lorca a Antonio de Luna: https://es.wikipedia.org/wiki/Antonio_de_Luna_Garc%C3%ADa#/media/Archivo:Postal_de_Federico_a_Antonio_de_Luna.jpg

13. Roldán Panadero, A., «30 de abril 1939: la fascista quema de libros en Madrid», en *Nuevatribuna.es*, 30 de abril de 2021, https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/30abril1939-franquismo-fascismo-quemalibros-bibliocausto-madrid/20210430131229187163.html

14. En el *ABC* de Sevilla de 26 de septiembre de 1939 se podía leer una nota del mismo Teniente General Bruno Ibáñez Gálvez a propósito de la limpieza de libros efectuada en Córdoba: «En nuestra querida capital, al día siguiente de iniciarse el movimiento del Ejército salvador de España, por bravos muchachos de Falange Española fueron recogidos de quioscos y librerías centenares de ejemplares de esa escoria de la literatura que fueron quemados como merecían. Asimismo, muy recientemente, los valientes y abnegados Requetés realizaron análoga labor, recogiendo también otro gran número de ejemplares de esas malditas lecturas que deben desaparecer para siempre del pueblo español».

15. Ibáñez, B., «Una nota de Jefatura de Orden Público», en *El defensor de Córdoba. Diario católico de noticias*, 5 de octubre de 1936, pág. 1, https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1002494192

16. Suñer, E., «Comisión de Cultura y Enseñanza. Orden Circular», 21 de julio de 1937, en BOE: https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1937/07/21/pdfs/BOE-1937-274.pdf

17. Con la misma fecha, aparecía otra orden, referida a la enseñanza secundaria, en la que, entre otras cosas, se legislaba respecto al uso de libros de texto, encomendando la tarea de vigilancia a los «directores de los Institutos en primer término y en ulterior instancia a los rectores de las universidades», de tal modo que «en los libros no haya cosa alguna que se oponga a la moral cristiana, ni a los sanos ideales de la ciudadanía y patriotismo, que deben arraigar en el ánimo de los adolescentes».

18. Para una semblanza más completa de todo lo acontecido durante la Guerra Civil española resulta de sumo interés consultar Martínez Rus, A., *Libros al fuego y lecturas prohibidas. El bibliocausto franquista (1936-1948)*, CSIC, Madrid, 2021.

19. Méndez-Reigada, A., *Catecismo patriótico español*, Establecimiento tipográfico de Calatrava, 1939.

20. En la relación de documentos que mencionaré a continuación sigo, en gran medida, a Blanco Domingo, L., «Libros como trincheras. El Servicio de Lecturas del Soldado de la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza durante la Guerra Civil (1936-1939)», en *Revista general de información y documentación*, vol. 27, nº 2, 2017, págs. 433-470.

21. Blanco Domingo, L., 2017, *op. cit*., pág. 445.

22. Blanco Domingo, L., *op. cit*., pág. 457.

23. Para más información, puede leerse el capítulo titulado «La lectura o la vida (o del ilimitado amor nazi por los libros y la lectura)», en Rodríguez López, J., *La furia de la lectura. Por qué seguir leyendo en el siglo XXI*, Tusquets, Barcelona, 2021.

24. Blanco Domingo, L., *op. cit.*, pág. 445.

25. Robles, L., «Primeros ideólogos del franquismo», en *Hispanística XX*, nº 17, 1999, págs. 359-378.

26. Enrique Plá y Deniel: https://es.wikipedia.org/wiki/Enrique_Pl%C3%A1_y_Deniel

27. Plá y Deniel, E., *Los delitos del pensamiento y los falsos ídolos intelectuales: carta pastoral que dirige a sus diocesanos el Excmo. y Rvdmo. Sr. Dr. D. Enrique Pla y Deniel obispo de Salamanca*, Salamanca, Manuel P. Criado, 1938.

28. El ejemplar puede consultarse en: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4078006

La exclusión ejercida por los lectocánones: la paradoja fundamental de la alfabetización

En el año 2010 un adolescente airado, Dan Brown,[1] publicó un vídeo grabado en su habitación que tituló «mi escolarización interfiere con mi educación, una carta abierta a los educadores».[2] Aquel joven, como tantos otros antes y después de él, experimentó la desolación de malgastar los mejores años de su vida en un aula lúgubre con un profesor indiferente memorizando contenidos inservibles. Denunciaba cómo su curiosidad, su capacidad de imaginar, su habilidad para divergir e inventar había quedado reducida a la nada por un sistema que tendía a primar y premiar todo lo contrario, la apatía repetitiva, la memorización del dato, la convergencia bobina, la mera reiteración. Aquel vídeo alcanzó un número de visualizaciones importante, 216.000 en la fecha en la que escribo estas páginas, insuficientes quizás para conmover a quienes deberían tomarse en serio las afirmaciones de aquel chaval. En la gran e inmensa mayoría de los casos lo que suele ocurrir es que los alumnos, simplemente, desertan, abandonan, se atribuyen la culpa de lo sucedido, se inmolan imputando su fracaso a su incapacidad, a su incompetencia para entender las demandas de un sistema que les resulta por completo ajeno. La deserción escolar, el fracaso escolar, suelen ser una desventura que se vive como un desajuste personal, como una inadaptación, y en el peor de los casos como una derrota, como un derrumbamiento. Nuestro país es campeón mundial[3] en esta clase de desatino que atribuye al supuestamente fracasado las razones de su fracaso sin preocuparse por entender algunas cosas decisivas: la manera en que se generan las expectativas de éxito en la infancia, muy tempranamente, de acuerdo con el origen social y familiar, y que determinarán la manera en que afrontemos el futuro; los límites que interioricemos y nos establezcamos, casi intraspasables, muy vinculados a nuestro origen social y a nuestro código postal; la manera en que, al encarnar esas lindes aceptamos las inequidades del orden establecido, que dará por buenas las diferencias atribuyéndolas a dones que la naturaleza esparce con capricho, arbitrariamente; el hábito, la práctica y el gusto que hayamos desarrollado en nuestro entorno familiar

por la práctica de la lectura, por la escucha de determinados estilos de música, por la visita de un tipo de espectáculos o de instituciones culturales que suelen excluir otros. Todas esas y muchas otras cosas están en la raíz del abandono, en el desapego irredimible de muchos jóvenes hacia instituciones escolares que entorpecen su educación. Me parece escuchar de lejos a Iván Illich diciéndoles que tienen razón, animándolos a desertar, a asumir la responsabilidad de su propia educación. Es posible que ninguno de los alumnos que hayan renunciado a continuar sepa quién es y qué hizo Illich por ellos, pero también es verdad que la mayoría de los chicos de hoy ya no se dejan. Me refiero a que ya no se dejan catalogar sencillamente con la etiqueta de fracasados, de perdedores, incluso de ineptos. Brown y muchos otros, miles, decenas de miles, saben que podrían ser brillantes, que su curiosidad sigue casi intacta pese a todo, que el apetito de saber y conocer perdura contra todo pronóstico, y que si han sufrido la vejación del suspenso, desde luego no van a aceptar valorarse ni percibirse a través de las lentes deformantes de la escuela. Levantan la voz y denuncian la crueldad de un sistema que les escupe pero no se amilanan, como hubiera ocurrido habitualmente, y reclaman el valor de su inteligencia, de su capacidad para sobreponerse, de su competencia para crear, comunicarse y pensar con otros lenguajes distintos a los que la escuela conoce, impone y maneja.

La alfabetización tradicional reposa sobre una paradoja por ahora irresoluble: al tiempo que se reclama como una llave universalmente liberadora, se la niega a la mayor parte de la población, se la hurta con argumentos que apelan a dos razones igualmente falaces: la desigualdad incompresible y aparentemente arbitraria de los dones que la naturaleza reparte y el esfuerzo denodado y meritocrático que demanda todo aprendizaje. Los dos argumentos son sencilla y estadísticamente desmontables, porque las bolas de los dones de la naturaleza están cargadas siempre hacia el mismo lado, de manera que las tasas de abandono escolar y de deterioro de la comprensión lectora están siempre vinculadas con el capital cultural y educativo de las familias de origen, y la evolución atribuible al mero deseo y al esfuerzo es casi siempre insuficiente cuando alguien proviene de una clase social cuyas expectativas de progreso han quedado firmemente establecidas desde los orígenes,[4] porque la meritocracia son los padres.[5] Que los alumnos de familias pobres repitan al menos cuatro veces más que los de las familias con recursos es como si en un casino siempre ganaran aquellos a los que la banca ha dado un fajo de cartas marcadas a la entrada. En realidad, parece como si todo conspirara en el sentido contrario al que aparentemente se promueve: si un país como el nuestro duplica constantemente el promedio de alumnos de la OCDE que repiten o desertan es porque la escuela tiende a funcionar como un espacio en el que se redistribuyen bienes escasos en forma de reconocimientos y acreditaciones, títulos y diplomas que no pueden alcanzar a todo el mundo. Para que mantengan su valor es preciso que se escatime su reparto. Cuando, como sucedió históricamente en España, se trabajó por el acceso universal a la educación superior, se acabaron promoviendo cursos de

posgrado que agregaran el valor perdido a los grados mayoritarios. Cuando los posgrados se generalizaron y cualquiera podía cursarlos a precios asequibles, se añadieron al abanico de opciones rarezas temáticas, dobles titulaciones o reconocimientos de universidades extranjeras. La inflación[6] se dispara y la inversión de las familias busca refugio en valores académicos distintivos. La escuela no es siempre ese espacio idílico de promoción de la igualdad de oportunidades, aunque se piense así a sí misma, porque la realidad se empeña en mostrarnos que es un mercado en el que se reparten bienes escasos que van a parar casi siempre a las mismas manos. Y si nos ciñéramos al ámbito de la lectoescritura, de la alfabetización tradicional, cabría pensar la escuela como un mercado de bienes lingüísticos en el que se priman unas modalidades y modos de expresión y comunicación sobre otros, en el que algunos son más reconocidos y valorados, en el que se discute de manera permanente sobre su legitimidad o ilegitimidad.

«Hace dos semanas», afirmaba mirando de manera vehemente a cámara Dan Brown, «dejé la escuela no porque sea un holgazán, no porque estuviera fallando o porque no estuviera tan motivado como cualquier otra persona para marcar la diferencia en este mundo. Dejé la escuela porque mi escuela estaba interfiriendo con mi educación». Si la escuela ejerce de manera sistemática su labor segregadora, arrumbando en la mermada enseñanza pública a aquellos cuyo capital escolar y cultural de partida es inferior,[7] la respuesta previsible es la del abandono o la repetición escolar, que es 5,5 veces superior entre unas y otra clases sociales, entre los más desfavorecidos y los más afortunados, un abandono culposo en el que cada alumno tiende a asumirlo como una flaqueza personal, como un defecto intransitivo, porque se percibe a sí mismo a través de los criterios que generan esa misma discriminación, inhibiéndose de participar en cualesquiera prácticas que pudieran poner de manifiesto su cortedad o su incapacidad. Pero algo ha ocurrido en la última década que está rompiendo ese círculo invisible de exclusión y autoinculpación porque, en lugar de acusarse a sí mismos de la deserción, la asumen soberanamente como una respuesta activa a un sistema que los expulsa. La escuela no solamente no les quiere sino que desecha sus lenguajes y sus prácticas porque no cotizan en el mercado de los bienes lingüísticos que la comisión nacional de valores escolares autoriza. Resulta casi bochornoso tener que seguir recordando, casi un siglo después de que lo formulara, a Lev Vygotsky, al pedagogo ruso que llamó la atención sobre un principio irrebatible del aprendizaje: el de que no hay otra forma de capturar la atención de un alumno que acercándose a su zona de desarrollo próximo, que valorando su lenguaje y prestando atención a sus intereses, de forma que su motivación pueda expandirse progresivamente hasta integrar lo nuevo y lo desconocido en lo familiar. Pero supongo que esa forma de cortesía pedagógica tiene que estar fundamentada en una convicción preliminar que tiene que ver con la promoción de la equidad y con la inclusión de la diversidad de prácticas y lenguajes en la escuela.

No es que exista algo intrínsecamente detestable en la lectura o en la escritura

tradicionales: es que, en contra de lo que la misma publicidad alfabetizadora nos dice, lo que se cotiza en la escuela son autores, títulos, temas y prácticas lectoras muy distantes y por completo ajenas a los que heredaron quienes proceden de entornos familiares cultural y educativamente mermados o ajenos a las tradiciones históricas y nacionales de las escuelas que frecuenten, y eso desencadena una forma de rechazo indisimulado y en ocasiones hasta orgulloso a todas las prácticas relacionadas: «[...] Aunque lea poco, yo sé que soy muy listo», confesaba un adolescente a Cristina Aliagas, que estudió el desinterés lector adolescente: «No es por ser creído, pero yo sé que soy listo, solo que soy tonto a la hora de no aplicarlo; al ser listo y leerme un fragmento, si me gusta pues lo entenderé todo a la primera y ya está, al no gustarme y al estar tantos años sin hacer nada, a la hora de ponerme a leerme un fragmento que no me interesa, pues me cuesta mucho más entenderlo, y a mí lo que me falta es concentrarme en entenderlo y todo y luego hacer que me guste».[8] Ya sabemos que los malos hábitos de lectura contribuyen al fracaso escolar[9] y a todas las irregularidades del desarrollo subsiguiente, pero lo que no decimos bastante es que el mal hábito es fruto de la suma de un entorno familiar desprovisto culturalmente y de un espacio escolar que devalúa las prácticas culturales y los lenguajes ajenos a ella. Porque alguien lea y escriba mal no fracasa escolarmente, sino que alguien fracasa en la escuela porque la escuela devalúa y descarta cualquier otro lenguaje alternativo confrontándolo con el lenguaje estándar y el canon literario de cada momento. Tendemos, eso sí, a psicologizar todo, a sostener que los malos hábitos lectores provienen de errores y defectos atribuibles a las personas, incapacidades, por tanto, perfectibles mediante técnicas de corrección terapéutica cuando, en el fondo, de lo que se trata es de puras diferencias sociales, de disparidades sociales que se ignoran o que pretenden ignorarse. Si los estudios sociológicos de los años 1970 ya demostraban una correlación estadística estrecha entre el éxito académico de un alumno y la trayectoria preliminar de sus familias, lo cierto es que esa persistencia intergeneracional de capitales que se transfieren entre los miembros de una misma familia (y que comprende, entre otras, toda clase de prácticas y hábitos culturales, también los de lectura, compra de libros o asistencia a bibliotecas), no solamente no decrece, sino que se consolida y prorroga.[10]

No es que quien dice no leer no lea o quien dice no leer no genere contenidos escritos de alguna naturaleza: lo que ocurre entre los adolescentes aparentemente renuentes a la lectura es que, a menudo, no reconocen en la lectura que practican los rasgos que la harían académicamente respetable y no muestran interés alguno por las lecturas escolarmente obligatorias, al tiempo que, nativos de una cultura intrínsecamente productora y participativa, crean y comparten contenidos escritos o transmedia, hibridaciones de distintas procedencias que amalgaman textos, imágenes estáticas o en movimiento y sonido en una red horizontal que ignora las admoniciones colegiales. Ignoran, pues, en gran medida, las jerarquías históricas de un campo literario en el que no se reconocen la relación de obras y autores que se fueron sedimentando a lo largo del tiempo y que tan ajenos y distantes les resultan,

optando por otra tipología o clase de lectura que abarca géneros o modalidades que tienden a estar completamente denigrados y devaluados en el mercado académico. Lo interesante es que ese desplazamiento fue, durante mucho tiempo, por contraste con el canon, culposo, autoincriminatorio, pero los medios digitales han traído consigo una forma de desinhibición e independencia creativas que se atreve a ignorar las amonestaciones académicas, contraponiendo toda una cultura de la participación alternativa que ha sido capaz de crear un nuevo espacio social con sus propias reglas, con sus propios iconos, con sus propios temas y protagonistas.[11]

Toda esta desestructuración aparentemente repentina del campo literario, de las prácticas a él asociadas, se vive como un derrumbamiento, como un desplome de los valores éticos y estéticos tradicionales por parte de quienes —profesionales de la escritura o de la educación— vivieron en, del y para el campo en el que se desarrollaron y en cuyos principios fundamentales invirtieron todo su talento, tiempo, atención y esfuerzo. Algunos autores, no se sabe si en clave autoparódica o en puro arrebato inculpador, se perciben como los nuevos parias de un espacio condenado a la desaparición, menoscabado y desdeñado por la mayor parte de la población.[12] Denuncian, igualmente, el aplanamiento de las jerarquías, la desaparición irrespetuosa de los cánones y la supuesta guillotina para quien inventara la máquina que promovió la difusión de lo escrito en el siglo XV y nos convirtió a muchos de nosotros en lo que todavía somos, *Homo Typographicus*. «En el magma universal de la Red», afirma apesadumbrado un autor de renombre, «la cultura universal forma ya una especie de papilla niveladora donde todos los discursos son posibles y todos tienen cabida y todos se deslizan sobre la misma superficie imaginaria. ¿Cómo discriminar entre lo bueno, lo malo y lo regular y bajo qué criterios? El trabajo va a resultar más difícil que en la era Gutenberg, al menos de momento».[13]

El sistema escolar se empeña en desmentir lo que las cifras revelan, porque todas las campañas que las instituciones públicas, privadas y académicas emprenden aparentan pretender la universalización de la alfabetización, pero la realidad de los números es terca y nos dice, por una parte, que nuestros índices de comprensión lectora (medidos, al menos, tal como los test internacionales plantean) caen en picado (11 puntos por debajo de la media de la OCDE y 13 por debajo de los países de la OCDE, sin entrar en detalles autonómicos),[14] que el rendimiento de los alumnos de los centros privados frente a los públicos en compresión lectora es manifiestamente superior (sin que se atrevan a establecer el claro enlace entre el capital cultural y educativo de las familias y todos sus prácticas correlativas con esos rendimientos),[15] y que mientras eso ocurre y retrocedemos a niveles de 14 años atrás,[16] la explosión de la participación en redes, en la creación autónoma de contenidos relacionados con la *fanfiction*, revela hasta qué punto dos mundos se escinden, en qué medida dos espacios se alejan ignorándose mutuamente, refutando el bienintencionado y alevoso contenido de las campañas de alfabetización. Si en sitios web como como *Archive of our own (A03)*[17] se calcula que existen unos 5,7

millones de obras creadas por unas 36.000 personas entre los 2,4 millones de usuarios activos,[18] la maquinaria de nuestros colegios se empeña en alimentar el círculo vicioso del abandono escolar y el ostracismo lector, por mucho que los mismos informes oficiales adviertan que de nada sirve fomentar ese desapego: «en la media de países OCDE», dice el documento sobre los *Resultados de lectura en España PISA 2018*, «la diferencia en el rendimiento en lectura entre estudiantes repetidores y no repetidores es de 98 puntos y algo menos, 93 puntos, en el total UE. En estas cifras está la diferencia entre los dos grupos en España (97 puntos)». Si eso es así y las cifras se empeñan en exhibir la falacia de la pretensión alfabetizadora, no queda más remedio que reconocer que «del análisis de los resultados se deduce que la repetición de curso no ayuda a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en lectura [...]» y que «se pone de manifiesto el enorme retraso académico de los estudiantes que están repitiendo algún curso respecto a sus compañeros de promoción y que la repetición de curso no solo no contribuye a la mejora de sus resultados, sino que, más bien, los hace empeorar. Todo ello unido a que la mayor parte de estos jóvenes repetidores de curso proceden de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, lo que proporciona el escenario apropiado para que estos jóvenes se encuentren en grave riesgo de exclusión social».[19]

Estamos generando, inevitablemente, dos regímenes antagónicos de comunicación que se rigen por principios claramente diferenciados: un espacio logocéntrico, encarnado en libros y material impreso, estructurado de acuerdo con un canon histórico cambiante de títulos y autores en perpetua lucha por establecer qué obras pueden formar legítimamente parte de él y de qué manera resulta ortodoxo leerlas, y otro espacio multimodal, simbolizado en productos transmedia e interactivos, vertebrado horizontalmente en redes digitales abiertas, informales y participativas.

Recuerdo (y esto es literal, no una ocurrencia ilustrativa) que durante varios años el profesor de lengua y literatura con el que topé en secundaria y bachillerato comenzaba sus clases, invariablemente, sacando unas fichas de su cartera que comenzaba a recitar paseando entre las filas del aula mientras la pequeña tropa de adolescentes descentrados que éramos copiaba al pie de la letra su monólogo monocorde. Así pasaron días, semanas, meses y cursos académicos enteros. Aquel profesor no esperaba en los exámenes escritos otra cosa que la repetición exacta de su soliloquio. Declamaba con actitud de vate las interminables listas de los autores y las obras de un canon tan olímpico como inalcanzable, tan magistral como ajeno. No era el único que lo hacía: la mayoría de los profesores cuyos contenidos resultaban potencialmente memorizables, recurrían a la técnica de la declamación de listas, como si cada aula fuera una gasolinera en la que debiera rellenarse el depósito vacío de cada uno de aquellos inermes alumnos. ¿Cómo podía pensar aquel hombre con aires de bardo deprimido que aquella enumeración cansina y adormecedora no causara la progresiva insensibilización de sus oyentes? ¿Cómo podía pensar que aquella repetición narcotizante no generara una forma de rechazo

indeleble, de repulsa de por vida? ¿Cómo pretendía explicar a aquellos adolescentes desconcertados que la misma existencia del campo literario era un logro milagroso cuya génesis había tardado siglos en producirse y cuyas obras eran una de las más altas expresiones de la inteligencia y la creatividad humanas, una potencial fuente de placer inacabable? ¿Cómo pretendía hacer para invitar a aquellos adolescentes desubicados a acceder a aquel espacio extraño y desconocido, irrelevante y totalmente intrascendente para quien no dispone de las claves de interpretación adecuadas y de quien (todavía) no participa del sentimiento de la pertenencia? ¿A golpes de recuento y de listado? ¿A golpes de pura memorización sin emoción alguna? ¿A golpes de obediencia sin implicación ni apropiación? Como decía Gianni Rodari hace ahora casi sesenta años, «casi todos conocemos y practicamos con insistencia los distintos sistemas que hacen que los niños acaben sintiendo náuseas ante un libro»,[20] aunque parece que persistimos en cometer deliberadamente los mismos errores, una y otra vez, sin querer darnos cuenta de que, como ya nos advertía el mismo Rodari, cuando un niño identifica un libro con un pasado ajeno y distante, con algo por completo irrelevante para su vida, se crea un motivo adicional, si es que hiciera falta, para que se aleje sin remisión de la lectura, para que experimente una animosidad visceral por las obras y los autores cuyos textos ha sido obligado a copiar y analizar (sintáctica, morfológicamente, con sus determinantes, sus sustantivos, sus verbos y adjetivos), sin apego ni sentimiento alguno, sin emoción ni implicación posibles.[21] La escuela como un majestuoso y dispensable tribunal alejado de la vida. Tal como sentenciaba Rodari, resaltando la trama de complicidades que genera el desapego lector, una «alta cultura siempre demasiado aristocrática para ponerse deberes pedagógicos».[22]

Es posible que una sola experiencia personal no tenga valor de muestra sociológica, pero tengo la certeza de que en este ejemplo se compendian todos los rasgos de una situación de comunicación docente arcaica (o no tanto) en la que un oráculo transfería un mensaje irrebatible a un colectivo del que no se esperaba otra cosa que su pasivo concurso, su acatamiento memorioso. La época de los años 1980 trajo consigo una proliferación de lo que entonces se llamaron fanzines,[23] publicaciones amateurs que se distribuían en círculos restringidos y que versaban, entre otras cosas, sobre programas de televisión, series, música o películas que habían llamado la atención de un grupo restringido convertido en acérrimo seguidor. Se publicaron decenas de miles de números y, al promover una incipiente cultura de la participación creativa, se abrió una pequeña brecha en aquel universo comunicativo de los libros y la televisión que relegaba a cada ser humano a la condición de mero espectador. Ya lo comentaba también por entonces Michel de Certeau: las organizaciones que diseñan y producen los productos culturales que consumíamos, que consumimos, no dejan espacio alguno para que el usuario deje su traza, para que despliegue su actividad y su creatividad, para que se apropie de ellos y los haga suyos.[24] En aquel momento se comenzó a desplegar un universo comunicativo que demandaba unas competencias enteramente diferentes a las

tradicionales: como describiría más adelante Henry Jenkins,[25] aquel nuevo espacio expresivo requería la capacidad de experimentar con el entorno como forma de resolver problemas; la capacidad de interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real; la capacidad de adoptar identidades alternativas con fines de improvisación y descubrimiento; de muestrear y remezclar significativamente el contenido de los medios de comunicación; de explorar el entorno y centrar la atención en los detalles más destacados; de interactuar de forma significativa con herramientas que amplíen las capacidades mentales; de poner en común conocimientos y comparar notas y apuntes con otros persiguiendo un objetivo común; de evaluar la fiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información; de seguir el flujo de historias e información a través de múltiples medios y modalidades; de buscar, sintetizar y difundir información; de viajar a través de diversas comunidades, discerniendo y respetando múltiples perspectivas, y captando y siguiendo normas alternativas. Poco que ver con aquel otro universo paralizante de los medios de masas o de los rituales de transmisión académica que tantos vivimos.

La digitalización ha traído todo eso consigo: una clara hibridación entre la producción y el consumo, entre la creación y el uso, entre la lectura y la escritura, un inconformismo congénito por parte de quienes, nacidos después de la invención de los ordenadores, ven y perciben el mundo y sus posibilidades a través de las lentes digitales. Las condiciones para que la tormenta perfecta acabe disociando dos espacios irreconciliables se han sumado definitivamente: un sistema escolar que, al mismo tiempo que predica el alfabetismo ecuménico lo niega, empujando al abandono académico y al desagrado por las letras a buena parte de su población, promoviendo prácticas y competencias vinculadas a un universo pasivo de la comunicación, y una profunda transformación digital que demanda de sus miembros competencias activas para la creación, la comunicación y el intercambio, en las antípodas de las encarnadas por los letrados.

Los eruditos pueden optar por regresar a las reconfortantes evidencias del mundo tipográfico, aislados, como cualquiera, en un espacio de certidumbres reparadoras desde el que emitir juicios errados, o pueden tomarse en serio el mundo expansivo de la creación digital compartida, con la intención, fundamentalmente, de entender las razones de esa deserción y de intentar seducir a esos jóvenes expulsados para que aprendan a apreciar alguno de los más grandes logros históricos del pensamiento y la creatividad humanos. No se trata de menospreciar el campo literario y su historia, aunque, como sostenía Chesterton, la literatura sea un lujo y la ficción una necesidad. En el reciente *Plan de fomento de la lectura 2021-2024*[26] confeccionado por el Ministerio de Cultura y Deporte se desgranan una serie de desafíos, programas y líneas de actividades para intentar promover la lectura haciéndola deseable y atractiva. El programa 3 lleva por lema «Leo porque quiero», en la correcta suposición de que nadie asume un hábito cultural o de ninguna otra naturaleza que no sea por deseo propio. De nada valen las

imposiciones o las reprimendas, porque retirada la amenaza, desaparece la motivación. Se trata, claro, de procurar que quienes rechazan la lectura como una práctica habitual, la hagan suya de tal forma que la ejerzan porque quieran, sin coacciones ni coerciones, como una manifestación natural de la volición juvenil. Como ha sucedido a lo largo de muchas otras campañas de promoción de la lectura, aquí y allá, el propósito es firmemente rebatido por la realidad: mientras no se promueva firmemente la equidad educativa, de manera que las extraordinarias y persistentes diferencias en las herencias educativas y culturales no lastren de por vida las expectativas de los alumnos, la mayoría de ellos optarán por el abandono o la deserción, o serán condenados a la repetición vergonzante o al menosprecio de sus prácticas culturales por parte de un sistema que tiende, naturalmente, a reproducir las diferencias de origen; mientras las escuelas no incorporen otros lenguajes, medios y narrativas contemporáneos alejados de los cánones literarios tradicionales, seguirá produciéndose un rechazo masivo hacia temas, asuntos y autores del todo ajenos a quienes deberían hacerlos suyos; mientras los temas y argumentos que se propongan en las aulas no mantengan un vínculo con asuntos que resulten cercanos y significativos para aquellos que deberían prestar atención, no se generará motivación ni interés por lo expuesto; mientras no se permita a los alumnos apropiarse de los contenidos, los personajes y los motivos de las obras consideradas, para recrearlos creativamente, para hacerlos suyos, para generar su propia interpretación, la distancia entre la obra considerada y quien debería valorarla no hará sino crecer; mientras no se incida en el poder que la lectura y la escritura tienen para entender la realidad, para entendernos a los demás y a nosotros mismos, para modificar nuestras percepciones y, en consecuencia, para modificar nuestra manera de obrar, de intervenir activamente en la transformación de la realidad, la lectura parecerá siempre como una práctica ornamental y prescindible, impropia de quienes no pueden perder el tiempo en asuntos fatuos e improductivos. Para leer porque se quiere, para instigar en los más jóvenes el deseo de la lectura, no basta con prescribirlo ni anunciarlo. En estas condiciones, en las condiciones docentes habituales, decía Gianni Rodari, «el libro se convierte con facilidad en un instrumento de tortura», en todo lo contrario a lo que supuestamente se persigue. «La lectura deja de ser un descubrimiento», la posibilidad de un encuentro, «para convertirse en una tarea, deja de ser un momento vital para transformarse en una tarea burocrática que concluye con el examen oral, la nota, la evaluación, etcétera. En esas condiciones, todo discurso sobre la poesía», sobre la posibilidad de convertir la lectura en un deseo íntimo, en un horizonte asequible de realización cultural personal, «se derrumba, pierde sentido».[27] Sabemos todo eso hace ya mucho tiempo y, sin embargo, persistimos en la promulgación de mensajes vacíos que, pretendiendo modificar todo, dejan todo como estaba. ¿Cuándo comprenderemos que el canon solamente genera exclusión y desapego, no lectores de por vida, orgullosamente satisfechos de haber rechazado lo que no se puede percibir sino como una imposición arbitraria e injustificada, por

completo ajena a los lenguajes y los intereses de quienes deberían haberla asumido? ¿Hasta cuándo seguiremos haciendo prevalecer la mera reproducción de contenidos estériles y memorizados sobre la producción y la creatividad?

Notas

1. Dan Brown: https://en.wikipedia.org/wiki/Dan_Brown_(blogger)

2. Brown, D., «An Open Letter to Educators», 2010, https://www.youtube.com/watch?v=-P2PGGeTOA4

3. Milán, J., «España es el segundo país con mayor abandono escolar de la Unión Europea y superó en un 60 % el objetivo de 2020», en *20 minutos*, 27 de junio de 2021, https://www.20minutos.es/noticia/4743827/0/espana-es-el-segundo-pais-con-mayor-abandono-escolar-de-la-union-europea-y-supera-en-un-60-el-objetivo-de-2020/ EFE, «España es el país con mayor tasa de abandono escolar de la UE», 22 de abril de 2020, https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200422/espana-pais-mayor-tasa-abandono-escolar-ue-educacion-7936724

4. Gortazar, L., «¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades?», en *Economía de la educación y política educativa*, septiembre-octubre de 2019, nº 910, págs. 15-29.; Torres Menárguez, A., «Los alumnos pobres repiten cuatro veces más que los de familias con más recursos», en *El País*, 5 de diciembre de 2019, https://elpais.com/sociedad/2019/12/04/actualidad/1575482923_262875.html

5. Rodríguez, P. y Oliveres, V., «¿La meritocracia son los padres? Cómo el sistema educativo falla a las clases bajas frente a las altas», en *El Diario*, 2 de diciembre de 2021, https://www.eldiario.es/catalunya/meritocracia-son-padres-sistema-educativo-falla-clases-bajas-frente-altas_1_8534992.html

6. Fernández, I., «Inflación de posgrados», en *El Periódico de Aragón*, 23 de abril de 2018, https://www.elperiodicodearagon.com/sociedad/2018/04/23/inflacion-posgrados-46792569.html

7. Caballero, D. S., «La segregación escolar entre ricos y pobres se asienta: la privada y concertada acoge solo al 7,5% de los alumnos desfavorecidos», en *eldiario.es*, 29 de junio de 2019, https://www.eldiario.es/sociedad/radiografia-segregacion-entornos-favorecidos-exclusivamente_1_1464374.html

8. Aliagas, C., *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels nous estudis de literacitat*, Universidad Pompeu Fabra, 2011, pág. 331.

9. Cruz, B., «Los malos hábitos de lectura contribuyen al fracaso escolar», en *El País,* 21 de junio de 1999, https://elpais.com/diario/1999/06/22/sociedad/930002429_850215.html

10. Adermon, A., Lindahl, M. y Palme, M., «Dynastic Human Capital, Inequality and Intergenerational Mobility», en *American Economic Review*, vol. 111, nº 5, 2021, págs. 1523-1548, https://www.adrianadermon.com/pdf/Dynastic_Human_Capital_2021.pdf

11. Jenkins, H., *Textual poachers. Television fans & participatory culture*, Routledge, 1992.

12. Ferrero, J., «El descrédito del escritor», en *El País*, 29 de octubre de 2013, https://elpais.com/elpais/2013/10/29/opinion/1383068310_196080.html

13. Ferrero, J., «¡Guillotina para Gutenberg!», en *El País*, 5 de marzo de 2011, https://elpais.com/diario/2011/03/05/opinion/1299279613_850215.html

14. Stegmann, J. G., «España cae en picado en Lectura en PISA con enormes dudas sobre la fiabilidad de los datos», en *ABC*, 23 de julio de 2020, https://www.abc.es/sociedad/abci-espana-picado-lectura-pisa-enormes-dudas-sobre-fiabilidad-datos-202007231137_noticia.html

15. Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Pisa 2018, Resultados de lectura en*

España, 2020, https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21213. La referencia puede encontrarse en la pág. 24 del informe.

16. Telemadrid, «La comprensión lectora retrocede 14 años en España según el Informe PISA», en *Telemadrid,* 24 de julio de 2020, https://www.telemadrid.es/programas/120-minutos/comprension-retrocede-Espana-Informe-PISA-2-2252794714--20200724035405.html

17. Archive of our own: https://archiveofourown.org/

18. Deng, I., «One of the internet's biggest fanfiction sites is now blocked in China», en *Asia One*, 3 de marzo de 2020, https://www.asiaone.com/digital/one-internets-biggest-fanfiction-sites-now-blocked-china

19. Ministerio de Educación y Formación Profesional, *op. cit*., pág. 26.

20. Rodari, G., «Nueve formas de enseñar a los niños a odiar la lectura», págs. 31-41, en *Escuela de fantasía: Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*, Blackie Books, Barcelona, 2019, pág. 31.

21. «Elíjase un buen cuento de Tolstoi, condénese a un colegial a analizar nombres y pronombres, verbos y adverbios, y garantizo que durante el resto de su vida sentirá por el novelista ruso una aversión visceral que lo mantendrá bien alejado de *Anna Karenina* como si fuera la peste y lo llevará a esquivar *Guerra y paz* como quien sortea un enjambre de tábanos». Rodari, G., *op. cit*., pág. 37.

22. Rodari, G., *op. cit*., pág. 36.

23. La página web donde se recoge la historia de buena parte de los fanzines angloamericanos es *Fanlore* y se encuentra en https://fanlore.org/wiki/Main_Page. Para un vistazo a la historia del fanzine español vale la pena consultar: Giménez, A. e Izquierdo, J. «El movimiento fanzine español y su evolución en la era digital: una propuesta conceptual para el webzine», en *Icono 14,* vol. 14, nº 2, 2016, págs. 353-376,

24. La cita dice: «Los signos del consumo son, pues, proteicos en su forma, se mezclan con el entorno y pueden desaparecer en las organizaciones colonizadoras cuyos productos no dejan ningún espacio donde los consumidores puedan marcar su actividad. El niño sigue garabateando y pintarrajeando en sus libros de texto; aunque sea castigado por este delito, se ha hecho un espacio y firma en él su existencia como autor. El telespectador no puede escribir nada en la pantalla de su aparato. Ha sido desalojado del producto; no desempeña ningún papel en su aparición. Pierde los derechos de autor y se convierte, o eso parece, en un puro receptor». La cita, de la pág. 31, puede encontrarse en de Certeau, M., *The practice of everyday life*, University of California Press, 1984.

25. Jenkins, H., *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, 2009.

26. *Plan de fomento de la lectura 2021-2024*, Ministerio de Cultura y Deporte, https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:10cac192-ea16-4017-bca6-0b181a4f47dc/plan-fomento-lectura.pdf

27. Rodari, G., 2019, *op. cit*., pág. 168.

El destierro de los hábitos de apariencia humanística y el ocaso de la lectura

En el prólogo a la edición de 1831 de *Frankenstein, o el moderno Prometeo*, Mary Shelley, nacida Wollstonecraft Godwin, escribía: «Muchas y largas fueron las conversaciones entre Lord Byron y Shelley de las cuales yo era una devota pero casi siempre silenciosa oyente. Durante una de esas conversaciones fueron discutidas varias doctrinas filosóficas y, entre otras, las referidas a la naturaleza del principio de la vida y si sería posible que hubiese alguna probabilidad de que alguna vez fuese descubierto y comunicado».[1] Entre las suposiciones científicas que deseaban poner a prueba aquel círculo de estudiosos apartados del mundo se encontraba la del Dr. Erasmus Darwin,[2] que había conjeturado la posibilidad de que un cadáver pudiera ser reanimado, devuelto a la vida tras un determinado período de tiempo, aplicándole aquel tipo de conocimientos, tanto en medicina como en física, química y electricidad, que tanto Percy Shelley como John William Polidori poseían. Mary Shelley conversaba con su marido sobre los descubrimientos de Benjamin Franklin en torno a la conductividad eléctrica y sobre los experimentos derivados de Luigi Galvani sobre la reanimación muscular de una rana muerta mediante la aplicación de electrodos. En el espíritu de aquel tiempo se podía palpar la inquietud por entender y manipular el origen de la vida, por crear, cultivar y regenerar tejidos biológicos, por darse la posibilidad de obtener un conocimiento empírico de la existencia y de intervenir en su curso. No hacían en esto ascos a ninguna fuente de potencial conocimiento, porque la autonomía del campo científico respecto a la nigromancia o los saberes ocultos y sin fundamentación experimental todavía se estaba delineando. Bullía en todos una esperanza sobrehumana, un anhelo de transcendencia de su condición mortal, la «gloria [...] de desterrar la enfermedad del cuerpo humano y volver al hombre invulnerable a todo, salvo a la muerte violenta».[3] No eran ajenos aquellos románticos al temor por adentrarse en los territorios hasta entonces inviolables de la divinidad creadora, por suplantar la labor acaparadora del hacedor pues, tal como reconocía la propia Mary Shelley, «supremamente espantoso sería el resultado de todo esfuerzo humano por imitar el prodigioso mecanismo del

Creador del mundo». *Frankenstein* fue, sin duda, la sublimación de aquel terror, la conjuración del miedo a emular la tarea reservada al artífice de la vida. Es cierto que también pudo haber un ajuste de cuentas personal en la escritura de aquel nuevo Prometeo, una purificación de las oscuras profundidades de su psique: Mary no conoció a su madre, muerta durante el parto, y ninguno de sus propios hijos le sobrevivió, aunque intentara mantener a uno de sus bebés con vida masajeándolo y estrujándolo contra su propio pecho, sin éxito. Devolver metafóricamente a la vida al monstruo de su propia creación era también una manera de sanar su corazón doliente, de revivir a los desaparecidos mediante una corriente de palabras. «Confiaré mis sentimientos al papel», confesaba Mary Shelley, consciente del poder curativo de la escritura, aunque «ese sea un pobre medio de transmitir los sentimientos».[4]

Frankenstein, por Mary W. Shelley (1831).

La criatura engendrada por la imaginación de Shelley vaga ciega por los campos huyendo de un hacedor que abomina de su creación. No encuentra sosiego ni acomodo en un mundo en el que solamente puede ser una aberración. Su condición monstruosa le resulta tanto más evidente cuanto su único contraste es el de los humanos cuya vida ve discurrir en una granja aislada en la que se esconde de las miradas mortificadoras. En una de las noches en las que observa absorto los quehaceres de sus vecinos humanos, cuando todavía no entiende el lenguaje de las personas y balbucea, asiste a un espectáculo en el que descubrirá el dispositivo y la práctica que es fundamento de la adquisición de la condición humana: «Por la

noche, la niña y su compañero se entregaron a diversas ocupaciones que yo no entendí; y el anciano cogió nuevamente el instrumento que producía los diversos sonidos que me habían encantado por la mañana. Tan pronto como hubo terminado, empezó el joven, no a tocar, sino a emitir sonidos monótonos, que no tenían la armonía del instrumento del anciano ni los cantos de los pájaros; luego supe que leía en voz alta, pero entonces no sabía nada de la ciencia de las palabras y las letras».[5] Leer en voz alta a la queda luz de las velas las páginas de un libro. Frankenstein, el monstruo fruto de los sueños prometeicos y autogeneradores de un científico que se arrepentirá de su quimera, prodigio atroz resultado de los ensueños autooperables de un investigador que participa de la discusión filosófica sobre «la naturaleza del principio vital» y trata de «conferirlo a la materia inerte»,[6] atisba que el principio de humanización fundamental es el de la lectura compartida, que la lectura es un método para convertirse en un ser humano. Hay un juego metaliterario en ese pasaje porque una novelista que ha inventado un personaje que es capaz de crear vida describe cómo el engendro descubre que es tan hijo de la manipulación genética y la reavivación de los tejidos como de la literatura. Las técnicas inventadas por los seres humanos para adueñarse biológicamente de su propio destino son equiparables a las técnicas del relato, que nos inventan contándonos. Son dos principios antropotécnicos en igualdad de condiciones, dos maneras de manipular nuestros alfabetos, dos formas de leernos: si somos lo que somos gracias a que hemos inventado tecnologías que nos han cambiado al utilizarlas, que nos han modificado, somos también lo que somos porque nos construimos y reconstruimos continuamente mediante el lenguaje, inventando mitos y relatos que interponen una fina capa interpretativa entre nosotros y el mundo. *Frankenstein* es la historia, en el plano del mero suceso, de una criatura que transita por los parajes más inhóspitos y lúgubres del planeta, persiguiendo a su creador, enarbolando la demanda del alivio de su soledad, pero es también el relato de nuestra capacidad autoconstituyente, de los peligros a los que nos enfrentamos al asumir esa condición autopoiética, y del poder de redención de la literatura para construir nuestra identidad.

En un artículo líricamente titulado *El hombre operable*, Peter Sloterdijk[7] afirmaba, tajantemente, que «el destierro de los hábitos de apariencia humanística es el acontecimiento lógico principal de nuestro tiempo», desplazamiento en nuestra manera de pensarnos y concebirnos que se debería a «que la cultura tecnológica está produciendo un nuevo estado en el lenguaje y la escritura, estado que tiene ya poco en común con las interpretaciones tradicionales sobre el lenguaje y la escritura por parte de la religión, la metafísica y el humanismo».[8] En aquella conferencia que Sloterdijk dio el 19 de mayo del año 2000 en la Universidad de Harvard, aseveraba con contundencia que ya no podíamos morar tranquilamente en el lenguaje, que no podíamos reconocernos ni tan siquiera a nosotros mismos a través del escrutinio que practicábamos antaño hablándonos, relatándonos, porque ni la lectura, ni el lenguaje ni la escritura podían resistir los embates de las tecnologías génicas, de la

capacidad de automanipulación incrementada que habíamos sido capaces de desarrollar. ¿Para qué añorar la lectura o la escritura como tecnologías de autocreación humanista cuando disponemos de otra clase de métodos y procesos que nos pueden ayudar a transformarnos en el sentido que deseemos? ¿No es cierto que las tecnologías tradicionales del lenguaje han fracasado en su cometido de ayudarnos a convivir, de apaciguarnos y humanizarnos? ¿Y no es más verdad que toda nostalgia humanista no es más que eso, melancolía por las cosas perdidas y ansiedad por las desconocidas, desasosiego por percibirnos desplazados del cómodo y mullido refugio del lenguaje y profunda desazón por enfrentarnos desnudos a la evidencia de que somos los únicos responsables de nuestra creación? «La provincia del lenguaje», asegura Sloterdijk, «se encoge», no predomina ya como la tecnología autocompositiva imperante sino que cede su lugar, en gran medida, a otros alfabetos y otras lecturas, a otro tipo de escrituras que prometen convertirnos en seres distintos a los que somos, quizás en superhombres que se sobreviven a sí mismos, que se trascienden, que no necesitan ya de ese monocorde diálogo interno con uno mismo que había sido fundamento de la identidad y pasto del psicoanálisis. «¿Quién podría pasar por alto», se pregunta retóricamente Sloterdijk, «que la *Casa del ser*», el lenguaje en el que habitamos, que nos habita, «está desapareciendo bajo los andamios, y que nadie sabe qué aspecto tendrá después de las reformas?». Seres expulsados del paraíso enfrentados a un devenir incierto en el que deben asumir conscientemente la responsabilidad plena de su autorrealización y descartar al museo del olvido las tecnologías autoconstitutivas del lenguaje.

En el castillo de Elmau, en el pueblo fronterizo de Krün, en Alemania, a unas cinco horas en coche de Frankenstein,[9] un pueblo en el Estado de Rheinland-Pfalz, Peter Sloterdijk impartió una conferencia el 9 de septiembre de 1999 que llevaba por título *Normas para el parque humano. Una respuesta a la «Carta sobre el humanismo» de Heidegger.* Este mismo discurso había sido previamente pronunciado en la ciudad de Basilea, en Suiza, en el año 1997, en un polarizado encuentro sobre la actualidad del humanismo. De aquello han pasado ya veinticinco años. En aquella intervención Sloterdijk manifestó varias cosas: que los libros y la literatura eran una suerte de carta intergeneracional escrita en un momento histórico determinado para ser leída en épocas posteriores; que ese puente temporal hecho de ideas y de palabras tenía como propósito fundamental humanizar a sus participantes, hacerles sentir miembros de una comunidad intemporal reunida y apaciguada en torno a algunos principios mínimos esenciales; que esa supuesta comunidad siempre fue el privilegio de unos pocos, porque la alfabetización no llegó masivamente sino muchos siglos después de que se inventara el alfabeto y los libros; que la misión humanizadora que había asumido esa forma de expresión civilizatoria había fracasado por completo a la vista de la brutalidad y la inclemencia humanas; que entrábamos en una época, por fin, en que una nueva tecnología, la de la manipulación genética, nos abría la posibilidad de regenerarnos autogenerándonos, planteando un nuevo patrón de ser humano, esta vez sin dejarlo

al albur de las imprevisibles interacciones entre los hombres y la tecnología, sino planificándolo conscientemente. Podemos llamarlo como queramos, pero si conviniésemos que el humanismo, basado en el lenguaje y la lectura, ha fallado, no queda otra cosa que pensar el período inmediatamente ulterior como una era post- o una era que trasciende la anterior, que la sobrepasa. Las etiquetas de posthumanismo o transhumanismo responden a esa percepción de las cosas: disponemos hoy de nuevos alfabetos que demandan lecturas diferentes y de nuevas tecnologías que nos permiten escribir nuestro futuro sobre una cuartilla en blanco. En *El fin del Homo sovieticus* Svetlana Aleksiévich cuenta, como si corroborara desde la distancia las sospechas de Sloterdijk, que tras el desmembramiento de la Unión Soviética los intelectuales rusos se deshicieron de sus bibliotecas, no solamente porque necesitaran ganar algunos rublos adicionales para sobrevivir, sino, fundamentalmente, porque habían perdido la fe en los libros y la literatura, en su capacidad para ayudarnos a entender, soportar y transformar el mundo: «Lo hacían porque los libros nos habían decepcionado. Una decepción total».[10]

El 23 de septiembre de 1999 apareció un artículo, en el semanario intelectual más prestigioso de Alemania, *Die Zeit*, cuyo título apuntaba a la línea de flotación de las convicciones de Sloterdijk: «No hay genes para la moralidad. Sloterdijk simplemente le da la vuelta a la relación entre la ética y la ingeniería genética».[11] Ernst Tugendhat, un filósofo alemán de origen checo que en los años 1970 coincidió con Jürgen Habermas en la Universidad de Starnberg, fue el encargado de aplacar las ínfulas de Sloterdijk. En la filosofía, como en cualquier otro campo humano, las batallas son de vida o muerte. Las malas lenguas dijeron entonces que Tugendhat era una persona interpuesta, que el verdadero artífice de la réplica había sido Habermas, y que aquella refriega originaría una brecha que llega hasta hoy, algo que en los mentideros filosóficos internacionales causó un doble estupor, porque a la constatación de la pendencia había que sumarle que Habermas hubiera podido utilizar métodos de réplica por completo ajenos a los que su propia teoría dialógica venía promulgando desde hace décadas. Una riña de gallos en la arena filosófica en todo su esplendor. Las objeciones que planteó Tugendhat en aquel artículo estaban correctamente fundamentadas: ¿es legítimo defender una eugenesia positiva indiscriminada que pueda permitir la modificación de cualquier rasgo físico o mental que se considere mejorable? ¿Quién y cómo establecería esos criterios de *mejorabilidad*? ¿Son nuestros potenciales descendientes meros artefactos cuyas características programamos a voluntad? ¿Es la moral una mera derivación de la manipulación genética o una construcción cultural, normativa, que nos damos para mejorar nuestra convivencia? ¿Asistimos, de verdad, al fin del humanismo tal como lo comprendimos, supeditado ahora a un código técnico de cuyas instrucciones surgirán los nuevos prototipos humanos?

Lo interesante de aquella crítica no fue solamente lo que dijo, sino lo que no dijo. La polémica se centró, exclusivamente, en el asunto más llamativo, el de la eugenesia positiva, el de la manipulación genética y el de la posible selección de los

rasgos constitutivos de un nuevo ser humano, a voluntad, incluyendo en eso el nacimiento opcional. Pero ni una palabra de lo que, para Sloterdijk, era el acontecimiento que había trastocado toda la lógica occidental tradicional: la del desplazamiento del lenguaje y la lectura, del libro como tecnología preferente en el proceso de humanización de los seres humanos. Y, sin embargo, es un debate capital.

Si hay una apelación común por trillada es esa que dice que el descuido y el desprecio de las artes y las humanidades generan un peligro para nuestra calidad de vida y para la salud de nuestras democracias porque sus distintas formas constituyen el cimiento de la ciudadanía y el progreso nacional.[12] Peor aún, según considera Marta Nussbaum, es que, aun desempeñando una función central, «muchos padres en la actualidad sienten vergüenza de que sus hijos estudien arte o literatura», seguramente porque hoy en día sean consideradas disciplinas secundarias, inútiles para el funcionamiento de nuestro modelo productivo o para procurar un cierto acomodo laboral, relegadas a la ornamentación social y al festejo primaveral. ¿Es el humanismo entonces algo vigente y necesario, sustento imprescindible de la democracia, o es un espantajo anciano que será sustituido por otra forma de pastoreo humano derivado del mejoramiento genético y de la moral que se derive de esa manipulación? ¿Son la lectura y los libros algo igualmente en vigor, algo digno de conservar, cimiento de la razón que imagina formas de gobierno participativas, o son antiguallas devaluadas que serán sustituidas por alfabetos y técnicas mucho más efectivas y sofisticadas, capaces de diseñar nuevos seres humanos y entornos convivenciales innovadores? ¿Es realmente necesario contraponer esas dos tecnologías, la del alfabeto de veintinueve letras que leemos y escribimos y la del alfabeto de cuatro letras, A, C, G y T, en el que se comprime el código de la vida?[13] ¿Queda el primer alfabeto derogado y con él todas sus prácticas asociadas en beneficio de la reescritura del nuevo alfabeto comprimido? ¿Es la edición de genes la nueva imprenta?[14]

En el año 1826, ocho años después de haber publicado *Frankenstein*, con tan solo 29 años, Mary Shelley publicó una obra todavía hoy poco frecuentada, *El último hombre*.[15] Con una capacidad de anticipación inaudita, Shelley cuenta la historia de un personaje, Lionel Verney, que es el último hombre vivo en la Tierra tras haber sobrevivido a una plaga o una pandemia de peste que acompaña a un repentino y violento cambio en el clima y a una escalada de violencia guerrera a nivel mundial. Verney escribe en Roma, lugar al que se ha trasladado a vivir en busca de un clima más benigno, en el año 2100. Shelley se proyecta en un personaje principal que parece referir un relato autobiográfico, de manera que la confesión de uno es la revelación de las inquietudes íntimas de la otra, que usa un personaje interpuesto para poder realizarlas sin pudor, porque pocas veces una narración no habla de uno mismo, de sus delirios y chifladuras. Shelley predice doscientos años antes de que sucedieran la descolonización de los territorios conquistados por el Imperio británico, la caída de su monarquía, los viajes en avión y el uso de las

linternas. También habla de la supervivencia del Imperio otomano, del prolongado uso de las monturas a caballo o de máquinas de vapor motorizadas capaces de avanzar a 15 km/hora, porque en un artefacto vaticinador como el de un libro, caben toda clase de cosas. Pero lo más interesante del libro no son, quizás, sus múltiples augurios, acertados o no. En la apertura de su volumen III, después de haber concluido el II con una descripción de la inevitable y universal extinción del género humano, Shelley comprende que nuestra ambición de ostentar el lugar central de la creación es solamente una muestra de desprecio, falta de sensibilidad y profunda incomprensión hacia las más elementales reglas de la naturaleza, que opera triunfante al margen de nuestra voluntad: «¿No oyes el ruido de la tormenta que se acerca? ¿No ves cómo se abren las nubes y cómo la destrucción se derrama sobre la tierra? ¿No ves caer el rayo, y te ensordece el grito del cielo que sigue a su descenso? ¿No sentís que la tierra tiembla y se abre con gemidos agónicos, mientras el aire está preñado de gritos y lamentos, todo ello anunciando los últimos días del hombre? No, nada de eso acompañó nuestra caída. El aire suave de la primavera, respirado desde el hogar de la naturaleza, invadió la hermosa tierra, que despertó como una joven madre a punto de llevar a su hermosa descendencia a su hogar, que había estado ausente durante mucho tiempo... ¿Dónde estaba el dolor y el mal? No en el aire del valle ni en el océano; no en los bosques ni en los campos fértiles».[16] No cabe idealizar la naturaleza, tampoco cabe humanizarla ni convertirla en objeto de manipulación. El dolor y el mal no son cosas que provengan de ella sino, más bien, de la intrusión humana, de su desmedida ambición por regular algo sobre lo que nunca tendrá el control. Hay quien interpreta esta postura de Shelley como un desafío al humanismo clásico occidental, ese que situaba al ser humano en el centro de la creación, supeditando todas las cosas a su antojo, en una irreversible carrera de progreso interminable hacia al futuro[17] (en la que todo quedaría asolado a su paso). Pero esa es sola una manera de entender el humanismo, quizás demasiado estrecha, o demasiado pacata. ¿No habríamos estado hablando de humanismo cuando lo que queríamos decir era humanocentrismo? Los seres humanos han llegado a ser lo que son y serán lo que sean porque inventan tecnologías que les transforman al utilizarlas, y el grado de presciencia al que hemos llegado no nos hace más preclaros, pero sí más conscientes del grado de influencia que podemos llegar a tener sobre nuestro propio devenir.

En un capítulo de *El último hombre*, en su intrincada trama, Adrian, el hijo que debería haber reclamado el trono de su padre muerto, habla con Lionel y Perdita, los hijos de Lionel Verney, un noble exiliado que había confiado la crianza de sus hijos al rey ahora difunto. El deseo de Verney nunca se vio cumplido, porque la misiva en la que solicitaba la merced al monarca nunca llegó a su destino, lo que ocasionó que sus hijos crecieran solos, huérfanos y asalvajados, sin posibilidad aparente de reincorporarse a la vida que les hubiera correspondido por cuna y condición. «Además de la opinión que tenía de que su padre era hasta cierto punto culpable de negligencia hacia nosotros, y que estaba obligado a todas las reparaciones posibles»,

refiere el protagonista, Lionel Verney, hablando del heredero del rey, de su valedor, «se complacía en decir que bajo toda mi rudeza brillaba una elevación de espíritu que podía distinguirse del mero coraje animal, y que yo heredaba una similitud de semblante con mi padre, que daba prueba de que todas sus virtudes y talentos no habían muerto con él. Cualesquiera que fuesen los que me descendiesen, mi noble y joven amigo resolvió que no se perdiesen por falta de cultura». Y así fue, y así conviene recordar que Verney es el trasunto de Shelley, que expresa sus convicciones a través del personaje interpuesto. «Al principio, mi mayor ambición era rivalizar con los méritos de mi padre y hacerme merecedor de la amistad de Adrián. Pero pronto se despertó en mí la curiosidad y un ferviente amor por el conocimiento, que me hizo pasar días y noches en la lectura y el estudio», los dos instrumentos que le devolverán la frágil condición humana que estuvo a punto de perder. «Ya estaba bien familiarizado con lo que puedo llamar el panorama de la naturaleza, el cambio de las estaciones y las diversas apariencias del cielo y la tierra. Pero me sorprendió y encantó la repentina ampliación de mi visión, cuando se retiró la cortina que se había corrido ante el mundo intelectual, y vi el universo, no solo como se presentaba a mis sentidos externos, sino como se había presentado a los más sabios entre los hombres. La poesía y sus creaciones, la filosofía y sus investigaciones y clasificaciones, despertaron por igual las ideas dormidas en mi mente, y me dieron otras nuevas».[18] Frankenstein atisbó que la condición humana era algo que podía construirse sobre el lenguaje, las palabras y la lectura en voz alta de un dispositivo que no alcanzaba a entender; Verney es un pequeño salvaje que recupera su quebradiza condición humana gracias a la lectura, al estudio, a la poesía y la filosofía y a la aceptación del lugar supeditado que los seres humanos ocupan en la naturaleza.

Lo cierto es que la lectura y la escritura producen realidad y nos convierten, al practicarlas, en lo que somos y podríamos llegar a ser, y eso convendría no olvidarlo. Puede que la provincia del lenguaje en la que habitamos, como seres dotados de habla, como seres simbólicos, retroceda ante los territorios que otros lenguajes conquistan y operan. No hay ninguna duda de que la lectura tradicional no es ya el centro en torno al que orbitan, exclusivamente, nuestras preocupaciones existenciales, nuestra capacidad de dotarnos de sentido, de transformarnos, pero no es menos cierto que esa reducción no significa desaparición, ni siquiera declinación en su influencia. Peter Sloterdijk cree que sí, que solamente estamos aplazando complaciente e inconsecuentemente el momento en que reconozcamos que debemos dotarnos de nuevas antropotecnias que nos permitan operar sobre nuestro propio destino con deliberación y que arrumben las viejas tecnologías de la lectura al arcón de los trastos inservibles. Mary Shelley creía que no, que es parte de la condición humana atreverse a esperar la inmortalidad y la resurrección de los tejidos muertos, pero que esa osadía no tiene garantía alguna de éxito y que, en todo caso, existen prácticas y tecnologías igualmente inmemoriales y creadas por los mismos seres humanos que pueden concedernos la cordura necesaria para

reflexionar sobre nuestro propio sino.

En un epílogo posterior a la primera edición de *Normas para el parque humano*, escrito tras la aciaga polémica con Jürgen Habermas, Sloterdijk trataba de explicarse: «Lo que había constituido el tema de mi discurso» fue el tema del «peligroso final del humanismo literario como utopía de la formación humana mediante el escrito y mediante la lectura, que educa al hombre en la paciencia, la contención del juicio y la actitud de oídos abiertos».[19] Tras las arremetidas de buena parte de los integrantes del campo filosófico alemán, Sloterdijk trataba de explicar que lo fundamental en su discurso no había sido, al menos no solamente, las posibilidades autogeneradoras del ser humano contemporáneo sino, sobre todo, el alarmante estado de la utopía humanista basada en el libro y la lectura, y al decir peligroso pareciera como si estuviera concediéndole una oportunidad póstuma, como si estuviera reclamando que, en el fondo, debiéramos rescatarla de esa inmerecida precariedad. ¿Es posible que Sloterdijk, finalmente, compartiera con Mary Shelley la idea de que, aun cuando dispongamos de las más avanzadas tecnologías de replicación y autocorrección necesitamos tecnologías que nos rediman, que nos salven y que nos emancipen? ¿Es posible que ante la posibilidad de arrinconar el lenguaje, la poesía y la filosofía en beneficio de las técnicas de autoedición haya caído en la cuenta del peligro real al que nos someteríamos como género humano? ¿Quién podría evitar que en ese nuevo juego de la automanipulación indefinida algunos sacaran ventaja sobre el resto abocando la carrera de los seres humanos a un nuevo capítulo de la reconocible historia del mal? En algunos momentos, incluso, Sloterdijk parece tocado de un ingenuo idealismo que le resulta necesario para hacer prosperar sus ideas: no habría nada de perverso en las modificaciones autotecnológicas, sostiene, «siempre y cuando tales intervenciones y asistencia ocurran en un nivel lo suficientemente alto de conocimiento de la naturaleza biológica y social del hombre, y se hagan efectivos como coproducciones auténticas, inteligentes y nuevas en el trabajo con el potencial evolutivo»,[20] una serie de suposiciones basadas en la bondad, la cooperación y el entendimiento sin las que la derrota autoplástica podría llegar a convertirnos en *Frankensteins*, en seres desolados en busca de un creador que no nos quiere y de otras tecnologías que nos rescaten y nos liberen.

¿Asistimos realmente al ocaso de la lectura y al destierro de los hábitos que habíamos denominado humanísticos? ¿No es la lectura una tecnología autopoiética cuyas condiciones de viabilidad requieren del potenciamiento de la capacidad de seleccionar, elegir y decidir? ¿No hemos hablado durante demasiado tiempo de humanismo cuando de lo que estábamos hablando era de una forma simplista de humanocentrismo que nos colocaba en un pretendido centro de la creación otorgándonos la capacidad de convertir en objetos casi inanimados al resto de los seres vivos? ¿No era ese humanismo histórico una fórmula de insensibilización que nos permitía tratar con desdén y desidia al resto de seres junto a los que cohabitamos el mundo? ¿No era precisamente ese humanismo ególatra y

empequeñecido el que nos desune de nuestro entorno y el que nos hace obsesionarnos con las posibilidades autorreformadoras que nos brindan las tecnologías de la edición genética? ¿No tendremos que reivindicar los viejos libros y los añosos hábitos lectores como tecnologías y prácticas imprescindibles para reencontrarnos, para encontrar nuestro sitio entre los demás seres vivientes?

En la última página de esa nota desinculpadora que Sloterdijk escribió después de haber recibido un baño de críticas, deslizaba un deseo que parecía un desmentido de todas sus afirmaciones anteriores: los libros canónicos, los libros que constituían la norma cultural y que vertebraban nuestra manera de entender el mundo, se han sumido en la atemporalidad de los archivos, en las profundidades polvorientas de los museos. Los archiveros, esas figuras arqueológicas, apenas ejercen su función, enviados al paro por inoperancia y ociosidad. Pero, imagina Sloterdijk, en un párrafo final que viene como la caballería, en el último momento, a salvarnos, «quizás ocurra de cuando en cuando que, mientras están metidos en tales indagaciones por los sótanos muertos de la cultura, esos papeles largo tiempo no leídos empiecen a centellear, como si lejanos rayos se precipitaran sobre ellos. ¿Puede también el sótano del archivo convertirse en un claro del bosque?». ¿Pueden los libros y la lectura ser todavía una tecnología y una práctica vigentes en el siglo de la autoedición? ¿No se tratará de un mero reflejo atávico de los *Homo Typographicus*, de aquellos que nacimos en la era vegetal y de las tipografías? ¿Podemos encontrar todavía un lugar apropiado para la lectura en un siglo en el que convivirá con otras formas de lectura igualmente pertinentes y necesarias?

Notas

1. Shelley, M., *Frankenstein, o el moderno Prometeo*, Valdemar, 2021. La nota puede encontrarse en la pág. 48.
2. Dr. Erasmus Darwin: https://en.wikipedia.org/wiki/Erasmus_Darwin
3. Shelley, M., *op. cit.*, pág. 111.
4. Shelley, M., *op. cit.*, pág. 87.
5. Shelley, M., *op. cit.*, pág. 192.
6. Shelley, M., *op. cit.*, págs. 76-77.
7. Peter Sloterdijk: https://es.wikipedia.org/wiki/Peter_Sloterdijk
8. Sloterdijk, P., «El hombre operable. Sobre el estado ético de la tecnología genética», en *Laguna: Revista de filosofía*, nº 14, 2004, pág. 10. El texto puede encontrarse en inglés, en el original, en https://web.archive.org/web/20050312023320/http://www.petersloterdijk.net/international/texts/en_texts/en_texts_PS_operable_man.html
9. http://www.frankenstein.de/
10. Aleksiévich, S., *El fin del Homo sovieticus*, Acantilado, Barcelona, 2015, pág. 39.
11. Tugendhat, E., «Es gibt keine Gene für die Moral. Sloterdijk stellt das Verhältnis von Ethik und Gentechnik schlicht auf den Kopf», en *Die Zeit,* 23 de septiembre de 1999, https://www.zeit.de/1999/39/199939.sloterdijk_.xml
12. Nussbaum, M., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades,* Katz Editores, Madrid, 2010, pág. 13.

13. López-Goñi, I., «Nuevas letras para el código genético», en *Investigación y ciencia,* 23 de diciembre de 2014, https://www.investigacionyciencia.es/blogs/medicina-y-biologia/43/posts/nuevas-letras-para-el-cdigo-gentico-12748

14. Knox, M., «La edición genética, más precisa», en *Investigación y ciencia*, febrero 2015, https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/ideas-para-cambiar-el-mundo-620/la-edicin-gentica-ms-precisa-12843

15. Shelley, M., *El último hombre,* Akal, Madrid, 2020. Puede encontrarse una versión del original en https://www.gutenberg.org/ebooks/18247

16. Shelley, M., *The last man*, 1826. Traducción propia a partir del texto original en línea: https://www.gutenberg.org/files/18247/18247-h/18247-h.htm

17. Lokke, K. E., «The last man», págs. 116-135, en *The Cambridge companion to Mary Shelley*, en Cambridge University Press.

18. Las traducciones de los párrafos previos son propias y están realizadas a partir del texto: https://www.gutenberg.org/files/18247/18247-h/18247-h.htm

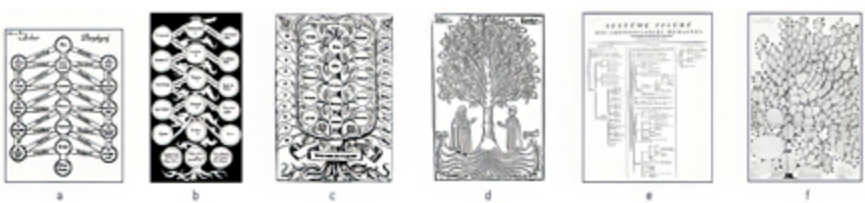
19. Sloterdijk, P., 2006, *op. cit*., pág. 89.

20. Sloterdijk, P., 2004, *op. cit*., pág. 14.

LA INSUFICIENCIA DE UNA LECTOCRACIA

La era de las alfabetizaciones múltiples

En nuestra era conviven, al menos, seis alfabetos, seis lenguajes y seis gramáticas de importancia equivalente: en el año 1869 un médico suizo llamado Friedrich Miescher, en la ciudad alemana de Tübingen, aisló por primera vez un ácido nucleico a partir de los vendajes impregnados de supuraciones de los soldados heridos en la guerra. Algunos años después, en 1892, tras haberlo meditado con detenimiento, Miescher escribió a su tío una carta relatándole una sospecha empíricamente asentada: «Del mismo modo que las palabras y los conceptos de todas las lenguas encuentran expresión en veinticuatro o treinta letras del alfabeto»[1] el ADN podía transportar un mensaje hereditario sobre una proteína. Hoy, 130 años después, intentamos leer el código de barras de la vida[2] en un proyecto internacional encargado de recopilar, analizar, identificar, comparar y utilizar los códigos de ADN de cualquier tipo de especie con el fin de obtener una compresión mucho más profunda de la variabilidad de las formas de vida sobre la tierra y de establecer formas de intervención aceptables sobre su devenir. Helga Nowotny, vicepresidenta del Consejo Europeo de Investigación, afirma que la «biología sintética del futuro eleva el diseño a principio rector»,[3] como una prolongación lógica y esperada del desarrollo de la ingeniería y de su ideal de diseño. El equilibrio entre las apetencias de la técnica y los límites de lo moral será siempre precario y tambaleante, porque en la decisión sobre qué rumbo tomar y qué límites traspasar habrá siempre una voluntad de poder más o menos larvada, más o menos evidente, por mucho que a Sloterdijk le parezca un arrebato histérico de los que todavía piensan la realidad en términos de la dualidad beligerante entre amo y esclavo.



Árboles de Porfirio.

La complejidad de los patrones de información a los que los seres humanos han tenido que enfrentarse a lo largo de la historia les ha conducido a imaginar formas visuales de representación capaces de simplificar lo complejo, de hacer comprensible lo arcano, de encontrar significado allí donde solamente pareciera que existe el caos. Todas las religiones monoteístas y la mayoría de las mitologías conocidas utilizaron el árbol como encarnación gráfica del sentido de la vida y de la representación del conocimiento. Quizás el árbol sea el primer esquema que nos dimos los seres humanos para organizar, ordenar, racionalizar e ilustrar las complejidades de la realidad y del pensamiento humano. El tronco enraizado y las ramas del árbol han representado a lo largo de los siglos la conexión con los fundamentos, la bifurcación incremental de los saberes, el despliegue de las parentelas y las generaciones, la diversidad entroncada de las distintas formas de vida. Probablemente, el precedente histórico más acreditado sea el del árbol de Porfirio, un filósofo griego (otros creen que sirio) que vivió entre los años 234 al 305 d. C. y que diseñó el *Arbor porphyriana*, una representación taxonómica en forma de árbol de los predicados lógicos de Aristóteles: en el *Libro de las categorías*,[4] primer volumen del *Órganon*,[5] se establecía que «cada una de las palabras o expresiones independientes o sin combinar con otras significan de suyo una de las siguientes cosas: el qué (la sustancia), la magnitud (cantidad), qué clase de cosa es (cualidad), con qué se relaciona (relación), dónde está (lugar), cuándo (tiempo), en qué actitud esta (posición, hábito), cuáles son sus circunstancias (estado, hábito, condición), su actividad (acción), su pasividad (pasión)». Cada una de aquellas categorías se convertiría, a su vez, en un nodo o en un género para una especie inmediatamente subordinada que, correlativamente, se constituiría en otro nivel hasta el punto en el que no pudiera derivarse nada más de ninguna de ellas. La representación arborescente de aquella idea de relaciones semánticas entre clases pretendía capturar en una sola imagen la totalidad de las relaciones lógicas posibles, una aspiración de globalidad que seguramente solo pueda conseguirse por medio de una sintaxis gráfica que se iría refinando a lo largo de los siglos. Hoy en día, como explica Manuel Lima,[6] la estructura de las representaciones visuales juega con el color, el texto, las imágenes, el tamaño, la forma, el contraste, la transparencia, la posición, la orientación, el diseño y la configuración, y su aparente heterogeneidad reposa, en realidad, en una taxonomía incipiente de grafías entre las que se pueden encontrar los diagramas de arco, las agrupaciones de área, los anillos centralizados y otros muchos elementos gráficos que constituyen el abecedario de una forma expresiva milenaria que hoy es capaz de atrapar en una imagen la complejidad creciente del universo que nos rodea.

Hemos llegado a un punto en el que o aprendemos a programar o acabarán programándonos, es decir, o aprendemos a leer y a escribir los nuevos alfabetos de la programación o acabarán controlando cada una de las dimensiones de nuestra vida sin que ni siquiera seamos conscientes de su soterrada influencia. Douglas Rushkoff asegura que toda la tecnología digital está programada y, por tanto,

depende de un código que es un alfabeto que solamente unos pocos saben leer y escribir, de manera que si no aprendemos esos nuevos lenguajes o somos al menos conscientes de que existen esos lenguajes, nos acabaremos convirtiendo en meras extensiones a través de las que se expresan y estaremos siempre a merced de esos nuevos escribas que tanto se parecen a aquel funcionario egipcio sentado que dominaba el lenguaje arcano de la administración faraónica.[7] En el mejor de los casos, en nuestras sociedades occidentales, prestamos atención en las escuelas a la dimensión más lúdica de la programación, a las industrias de los videojuegos o de la robótica elemental, mientras que externalizamos a otros países la burocrática y tediosa tarea de la programación sin darnos cuenta de que es en el dominio de la lectura y la escritura de esos nuevos alfabetos donde radica la posibilidad misma del cambio y de la innovación.[8] La alfabetización en programación es una forma potencial de empoderamiento ciudadano porque pone en manos de cada uno de nosotros la posibilidad de controlar aquello que, de no hacerlo, acabará controlándonos, acabará decidiendo por nosotros

Paulo Freire hablaba siempre en sus textos sobre la alfabetización de adultos, sobre la indivisibilidad entre lectura y escritura, entre la supuesta pasividad de la recepción y la disposición activa de la creación. Anverso y reverso del mismo fenómeno, no podía existir una pedagogía cabal de la lectura que no practicara activamente la escritura. Si la lectura funcionaba como principio de comprensión del mundo, la escritura funcionaba como principio de transformación, porque no resultaba atinado entender la lectoescritura sin implicación, sin participación, sin repercusión. Esta concepción dinámica y agenciosa de la pedagogía es hoy en día, si cabe, más acuciante que nunca: las tecnologías digitales vienen con una hoja de instrucciones que demanda el involucramiento activo de los usuarios para que puedan funcionar de forma que cabría hablar de una verdadera cultura de la participación[9] como ecosistema que las dota de sentido. Comunicar, indagar, construir, intercambiar, generar, participar, jugar, son los verbos activos sobre los que se sustentan las expectativas de participación de los nativos digitales. Apenas comprenden la displicencia despectiva con que se les trata cuando se habla de dispositivos y redes digitales y apenas entienden que se les pueda condenar a la enojosa pasividad de los meros receptores. Si cartografiamos la variedad de acciones que un nativo digital emprende en su deambular en las redes, encontraremos que es capaz de producir y gestionar contenidos, de participar en redes colaborativas, de interpretar, reconocer y describir, entre otras muchas operaciones.[10] No es que sepan utilizar todas de manera consecuente o que entiendan todas sus implicaciones, por zanjar un debate absolutamente espurio, sino que nacieron en un ecosistema que les demanda implicación activa, involucración dinámica. La alfabetización no puede seguir restringiéndose, por eso, a la alfabetización de las letras tradicionales, sino que debe expandirse a la alfabetización transmedia y multimodal conservando los fundamentos pedagógicos que Freire exigía de toda alfabetización: comprensión, cambio y transformación.

Generamos un reguero de datos en cualquiera de nuestras interacciones, fragmentos de información que son registrados de manera sistemática en formatos digitales y convertidos en cifras que revelan patrones y modelos de comportamiento. Prácticamente cualquier conducta o práctica —sea nuestro perfil clínico, nuestro hábito de compra, nuestro patrón de residencia— es susceptible de ser cuantificada e interpretada mediante su agregación en grandes nubes de datos provenientes del comportamiento de otras personas, constelaciones de referencias que pueden revelar pautas insospechadas, que pueden hacer aflorar modelos ocultos. No solamente somos los seres humanos quienes generamos flujos de información en nuestras interrelaciones: también las cosas, los aparatos, dotados de sensores e interfaces capaces de registrar la naturaleza y dimensión del contacto, proyectan gigantescos volúmenes de datos que necesitan ser tabulados e interpretados. El *Big data* o los datos masivos no son un conjunto cualquiera de datos que quepa disponer en tablas y ser tratados con técnicas estadísticas elementales. En buena medida la digitalización de la mayoría de los procesos permite acopiar en tiempo real cualquier dimensión de una práctica o una interacción, capturar el dato que se desprende de esa correlación y transferirlo a *lagos*[11] o plataformas en las que serán almacenados, ordenados y tratados mediante algoritmos que intentarán obtener toda la información significativa que pueda desprenderse de ellos. No es casualidad, claro, que se haya afirmado que el recurso más valioso para movilizar las economías contemporáneas no sea ya el petróleo, sino los datos.[12] Y que, si los datos son una suerte de nuevo maná económicamente aprovechable, estén sometidos a la tensión entre las buenas y las malas prácticas, entre el *big data for good*[13] y el *big data for bad*,[14] entre su uso filantrópico o su uso artero. En todo caso, más allá de la licitud o ilicitud de su uso se despliega una disciplina encargada de entresacar patrones de significado complejo de amalgamas aparentemente informes de datos. A menudo, para la representación de esa intrincación, se vale a su vez de técnicas de caracterización gráficas que son capaces, incluso, de figurar correlaciones dinámicas y cambiantes. Se suman, en esta nueva dimensión competencial, conocimientos matemáticos, gráficos e informáticos, además de, claro, las habilidades lingüísticas precisas para referir el relato que los datos nos cuentan.

Es posible que los alfabetos y los lenguajes que con más cerrazón hayamos desoído sean los de la naturaleza. La crisis climática global sumada a la pérdida irreversible de la biodiversidad nos avisa de que algo ha fallado en la comunicación con nuestro entorno o, más bien, de que hemos hecho oídos sordos durante generaciones a lo que la naturaleza nos estaba reseñando. Es posible que lo fundamental de la crisis radique en nuestra insensibilidad, en el poder del que nos hemos creído dotados para desentendernos de lo que nos rodeaba, en nuestra impermeabilidad para traducir lo que otros seres vivos, con otros códigos y otros modos de expresión, estaban intentando decirnos. No hemos sabido traducir con la antelación suficiente lo que esos lenguajes pretendían decirnos porque los

suponíamos intraducibles o, peor aún, porque parecía carecer de objeto plantearse siquiera su traducción. ¿Por qué hacer el esfuerzo de escuchar al otro cuando su única razón de ser es servirnos, formar parte del sustrato mudo de los recursos de los que nos valemos, permanecer callado como telón de fondo de nuestras rutinas y actividades? A estas alturas intentar explicar que toda economía está fundamentada en una ideología parece una simplicidad, pero lo cierto es que la economía productivista y extractiva tiene como correlato necesario un déficit de alfabetización medioambiental o, peor aún, un desdén ostensible por intentar comprender el lenguaje del resto de los seres vivos y por intentar encontrar el lugar que nos corresponde entre ellos. Esa gramática de la naturaleza debería ser la asignatura más esencial y transversal de la enseñanza contemporánea,[15] aunque el peso de la inercia ideológica de nuestra maquinaria extractivista y de nuestra alocada carrera consumidora siga vetándonos la capacidad de escucha y siga velándonos el entendimiento de la dimensión políglota de la naturaleza. ¿Cómo llamar la atención sobre la necesidad imperativa de recobrar esa alfabetización perdida, la de la compresión de los infinitos lenguajes del resto de los seres vivos, la que nos resitúa en el lugar que nos corresponde entre ellos, la que reequilibra las fuerzas entre unos y otros, la que nos devuelve los oídos y la capacidad de escucha, la que nos alerta de nuestra mutua e insoslayable interdependencia, la que nos advierte del indispensable ejercicio de la mutua traducción? Cada una de las especies que habita este mundo compartido en el que vivimos «domina el arte de leer unos signos que todos los demás ignoran», escribe Baptiste Morizot,[16] porque la comunidad de seres vivientes es multilingüe y multiforme, habla lenguas arcaicas y extrañas, puebla la tierra según innumerables modalidades. El *trastorno por déficit de naturaleza* es una suerte de desorden provocado por el déficit de alfabetización biodiversa o, más bien, por el exceso de alfabetización capitalista: investigadores de la Universidad de Cambridge realizaron un experimento para determinar el grado de conocimiento de la naturaleza en niños entre cuatro y once años. Con ese objeto diseñaron un conjunto de tarjetas con cien imágenes de plantas o anímales comunes pertenecientes a los ecosistemas británicos: víboras, campanillas, garzas, nutrias, frailecillos, chochines. En paralelo, elaboraron otro conjunto de cien tarjetas con personajes *Pokémon*: Arbok, Beedrill, Hitmonchan, Omanyte, Psyduck y Wigglytuff. En la prueba a las que se les sometió posteriormente se les invitó a identificar, aleatoriamente, imágenes de unas u otras tarjetas, y el resultado resultó tajante: alrededor del 80 % de precisión en el reconocimiento de las criaturas de la saga del videojuego japonés frente a menos de un 50 % en la distinción de las especies autóctonas.[17] En un reciente estudio realizado, también, en el Reino Unido, entre niños de cinco a dieciséis años, el motivo de la investigación fue tan simple como el de la identificación de un abejorro. El 83 % de ellos no supo reconocerlo. El 82 % tampoco supo identificar, en una prueba paralela, una hoja de roble y cinco de cada 10, el 50 %, no alcanzaron a relacionar la flor de una campanilla.[18] No mucho mejores fueron los resultados del estudio promovido por la Oficina de gestión del

territorio del Departamento de Interior de los Estados Unidos,[19] una investigación que se hizo especialmente afamada porque concluyó que mientras que un niño norteamericano promedio podía identificar hasta mil logos de marcas comerciales diferentes, apenas podía reconocer diez plantas o animales de su entorno más cercano, algo que revela de manera fehaciente el tipo de ecosistema en el que nacemos, crecemos, nos alfabetizamos y consumimos. Exceso o déficit de alfabetización, insensibilización, sordera, incapacidad de entender o traducir los lenguajes de las especies que cohabitan el mundo.

Seguramente sea cierto y necesario que nuestra aspiración deba ser la de convertirnos en polímatas, personas con amplios conocimientos y competencias en las más diversas ramas del saber científico y humanístico, porque ya no cabe otra manera de habitar el mundo o de entender su intrincada y creciente complejidad. Necesitamos polialfabetizarnos, disponer de alfabetizaciones múltiples, no solamente multimodales aunque, como reconoce Peter Burke,[20] ni siquiera en los entornos universitarios se ha favorecido esa forma de curiosidad polivalente, porque siempre se ha promovido la especialización y se han construido muros separadores que no hablan tanto de la irreductibilidad de las disciplinas como del acantonamiento excluyente de sus titulares. No será siempre sencillo fomentar ese ramillete de disposiciones que configuran el lecho sobre el que pueda crecer el empeño polimático: la curiosidad, la concentración, la memoria, la velocidad, la imaginación, la energía, la inquietud por conocer, la alegría de saber y el empeño por trabajar en pos de su consecución, sin descanso, sin tregua. ¿Cómo sobrevivieron los polímatas en un mundo de creciente especialización y compartimentación arbitraria de los conocimientos, de división artificial en silos departamentales?, se pregunta Burke. Luchando por la unidad de la ciencia, responde, como hicieran Patrick Geddes,[21] Paul Otlet[22] y Otto Neurath[23] o, también, convirtiéndose en generalistas, muchas veces fuera del castrante círculo de la academia, corrigiendo de esa manera la emasculante estrechez y miopía de los especialistas.

Reconocer la insuficiencia de las alfabetizaciones tradicionales para enfrentarse a la intrincada realidad contemporánea es la única manera de entender cuál es el lugar que le debería corresponder a la lectura en el entramado polímata de las alfabetizaciones múltiples. Quizás resulte más verosímil y apropiado, más ajustado, hablar así del lugar que le queda al libro y la lectura en un horizonte de multialfabetizaciones. Cabría hablar de *primus inter pares*, de primero entre iguales, aunque quienes somos nativos tipográficos[24] siempre sospechemos que existe una primacía del lenguaje hablado sobre el resto de lenguajes.[25] Seguramente hayamos caído ya en la cuenta de que la lectoescritura es una de las antropotécnicas que más sostenida y radicalmente han contribuido en los últimos veinticinco siglos de la historia de la humanidad a configurarnos y convertirnos en lo que somos. Es posible que no haya cumplido, como siempre denuncia Peter Sloterdijk, con todas las promesas que se le habían confiado, pero eso no parece que sea demérito suficiente

para descartarla de la caja de herramientas esenciales para el futuro mismo de la humanidad. Iván Illich decía que en una realidad de palabras de plástico, de palabras acomodaticias como la plastilina, de lugares comunes como trampas, la única empresa que valía la pena era la de dotarse de un arsenal conceptual sólido proveniente de la reflexión y de la lectura profunda y pausada de los libros,[26] algo en lo que coincidía con Karl Kraus, pariente intelectual lejano. No parece que esa reivindicación de un ascetismo lector renovado haya perdido vigencia, antes al contrario. Sabemos que desde el mismo momento en que nos disponemos a leer algo el lóbulo prefrontal de nuestro cerebro da la orden taxativa al resto de sus unidades funcionales de replegarse y concentrarse en la tarea encomendada, la del seguimiento ordenado y progresivo de un razonamiento complejo que requiere de tiempo, atención y reflexión.[27] No hay muchas tecnologías inventadas por los seres humanos que puedan hacer algo así, que puedan desarrollar de la misma manera nuestras capacidades cognitivas, que puedan reforzar nuestra resiliencia mediante la atención plena, que puedan prolongar nuestra vida consciente haciendo frente a las enfermedades del olvido, que puedan desacelerarnos y reducir significativamente nuestros niveles de estrés, que puedan inducirnos a ponernos en el lugar de los demás asumiendo sus puntos de vista, que puedan ayudarnos a comprender las razones de los otros, que puedan sustentar la pequeña fortaleza de nuestra resistencia íntima, que puedan constituirse en un instrumento de compresión de nuestra realidad al mismo tiempo que en herramienta de transformación, que puedan contribuir en semejante medida a empoderarnos y liberarnos, que puedan procurarnos un placer estético comparable.

Ya nos había ilustrado Iván Illich al respecto:[28] la lectura libresca, la que hemos practicado durante 450 años, es solamente una entre las varias formas de utilizar las técnicas alfabéticas, y cada una de ellas inducen estados mentales claramente diferenciados. No hay naturalidad en ninguna de estas técnicas, todas son antropotecnias, tecnologías de la comunicación inventadas por los seres humanos. De lo que se trata, por tanto, es de replantearnos cuál es el lugar plausible y recomendable de la lectura entre todas las lecturas posibles y de promover quizás «un nuevo ascetismo de la lectura», algo que todavía sería posible, pero que «ya no puede presentarse como algo natural. Ahora debe ser una elección consciente frente a las alternativas y a la luz de "la fragilidad histórica del texto libresco"».

Es posible que hubiéramos puesto en la lectura esperanzas desmedidas y a menudo cándidas, pero también es verdad que sin ella todo sería inmensamente más pobre y oscuro.

Notas

1. Ridley, M., *Genoma. La autobiografía de una especie en 23 capítulos*, Taurus, Barcelona, 2000, pág. 63.

2. Barcode of Life Project: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/genbank/barcode/ e International

barcode of life https://ibol.org/

3. Nowotny, H. y Testa, G., *Die gläsernen Gene: Die Erfindung des Individuums im molekularen Zeitalter*, Suhrkamp Verlag, 2009, pág. 101.

4. *Libro de las categorías:* https://onemorelibrary.com/index.php/es/?option=com_djclassifieds&format=raw&view=download&task=download&fid=3128

5. Órganon: https://es.wikipedia.org/wiki/%C3%93rganon#Edici%C3%B3n_en_espa%C3%B1ol

6. Lima, M., *Visual complexity. Mapping patterns of information*, Princeton Architectural Press, 2011.

7. Rushkoff, D., *Program or be programmed. Ten commands for a digital age*, OR Books, Nueva York, 2010.

8. Staff, Wired, «India to Produce More Techies», en *Wired*, 1 de noviembre de 2000, https://www.wired.com/2000/11/india-to-produce-more-techies/

9. Jenkins, H., «Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century (Part One)», en *Confessions of an Aca-Fan*, 2006, http://henryjenkins.org/blog/2006/10/confronting_the_challenges_of.html

10. Scolari, C. (ed)., *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*, Universitat Pompeu Fabra, 2018, http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf

11. «¿Qué son los lagos de datos?»: https://cloud.google.com/learn/what-is-a-data-lake

12. *The Economist*, «The world's most valuable resource is no longer oil, but data», en *The Economist*, 6 de mayo de 2017, https://www.economist.com/leaders/2017/05/06/the-worlds-most-valuable-resource-is-no-longer-oil-but-data

13. Bean, R., «Another Side Of Big Data: Big Data For Social Good», en *Forbes*, 23 de septiembre de 2016, https://www.forbes.com/sites/ciocentral/2016/09/23/another-side-of-big-data-big-data-for-social-good/

14. Randy, B., «How Big Data Became "Big Bad Data"», *Forbes,* 25 de abril de 2018, https://www.forbes.com/sites/ciocentral/2018/04/25/how-big-data-became-big-bad-data/

15. Kahn, P. y Kellert, S. P., *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, The MIT Press, 2002.

16. Morizot, B., *Maneras de estar vivo: La crisis ecológica global y las políticas de lo salvaje*, Errata Naturae, 2021.

17. McFarlane, R., «Badger or Bulbasaur - have children lost touch with nature?», en *The Guardian,* 30 de septiembre de 2017, https://www.theguardian.com/books/2017/sep/30/robert-macfarlane-lost-words-children-nature

18. The World Economic Forum, «Fewer children than ever know the names for plants and animals», 10 de septiembre de 2019, https://www.weforum.org/agenda/2019/09/children-are-forgetting-the-names-for-plants-and-animals/

19. *Take it outside: children and nature initiative program announcement:* https://www.blm.gov/policy/ib-2008-045

20. Burke, P., *The Polymath. A cultural history from Leonardo da Vinci to Susan Sontag*, Yale University Press, 2020.

21. Patrick Geddes: https://es.wikipedia.org/wiki/Patrick_Geddes

22. Paul Otlet: https://es.wikipedia.org/wiki/Paul_Otlet

23. Otto Neurath: https://es.wikipedia.org/wiki/Otto_Neurath

24. El subtítulo del archifamoso libro de Marshall McLuhan, *La Galaxia Gutenberg*, llevaba por subtítulo *Génesis del Homo Typographicus.*

25. Como escribía Carlos Marzal en *Nunca fuimos tan felices*, «Puede que el universo no sea de absoluto carácter verbal, pero para mí, para quienes nos consideramos lectores como parte sustancial de nuestra biología, de nuestra manera de estar vivos, lo verbal constituye la esencia del

universo conocido y por conocer», Tusquets, Barcelona, 2021.

26. Cayley, D., *Ivan Illich in conversation*, House of Anansi Press, 1992. La parte de la conversación en la que se refiere a este asunto puede encontrarse en la pág. 110.

27. Puede encontrarse un desarrollo más largo sobre este asunto en el capítulo sobre *El milagro de la lectura* en Rodríguez, J., *La furia de la lectura. Por qué seguir leyendo en el siglo XXI*, Tusquets, Barcelona, 2021.

28. Cayley, D., *Ivan Illich in Conversation*. House of Anansi Press, 1992. El texto al que hace alusión este libro se pueden encontrar en las págs. 87-88.

LAS RAÍCES Y LA RENOVACIÓN DE LA LECTOCRACIA

La etimología y la fuente de la eterna juventud

Según Skamon de Mitilene, el Rey Acteón tuvo cuatro hijas: Aglauros, Hersè, Pandrosos y Phoinikè. Rey del Ática, Acteón fue el inventor de la escritura, de las letras (*grámmata*), y dio el nombre de su hija, Phoinikè, a su nueva invención (las fenicias, *phoinikéïa*). Es cierto que este círculo de la causalidad podría leerse a la inversa y que la invención del alfabeto fenicio hubiera precedido al bautismo de la hija de Acteón, ya que los griegos denominaban al alfabeto *phoinikéïa grámmata* o, simplemente, *phoinikéïa*, cuyo epíteto *phoinikéïos* podría haber adoptado la forma simplificada como nombre propio de *Phoiníkè*, escritura-fenicia, un nombre poco común para una hija, a no ser que uno quisiera perpetuar su fama de inventor a través de las generaciones, obligadas todas a utilizar aquella tecnología de la memoria de manera asidua y recurrente.[1]

La historia dice, independientemente de la precedencia de una u otra cosa, que Acteón tomó esa decisión al morir la más joven de sus hijas y al pretender, en consecuencia, que cada vez que alguien leyera en alta voz un texto, la rememorara, la resucitara de algún modo, la trajera momentáneamente de vuelta a la vida. Todas las estelas funerarias y votivas tendrían desde ese momento en adelante la misma vocación memorialista y evocadora: increpar al viandante, al observador, a pronunciar en voz alta el nombre o la invocación inscrita en un pedestal, en una estatua, en una vasija, en cualquier objeto que se prestara a ello, con la emotiva intención de alcanzar una momentánea forma de inmortalidad. El paseante de la vía de acceso a la ciudad donde se encontraban situadas las esquelas, o el visitante del panteón donde estuvieran enterrados los restos de los difuntos, se convertía en un lector improvisado que prestaba su voz a la efímera encarnación de la memoria de los desaparecidos. Muchos de aquellos textos, redactados en primera persona, espetaban al espectador a pronunciar en alta voz el mensaje inscrito en el objeto apropiándose por unos instantes de su voz y de su identidad misma, porque el lector no era otra cosa que un médium a través del que se expresaban las palabras distantes de los muertos. No existía separación entre las palabras de aquel alfabeto inventado por el rey Acteón, de manera que su locución en alta voz era casi un requisito

indispensable para reconocerlas, para encontrar su cesura, para saber distinguirlas. Enunciadas así, en alta voz, parecían cobrar vida, tomar al locutor ocasional por rehén y expresarse a través de sus palabras. La escritura y la lectura fueron por eso, desde el principio, inseparables, porque para existir el alfabeto debía personificarse en la voz de cada lector incidental. Hay casi siempre una metáfora paterno-filial y conyugal en la lectoescritura griega: Platón contaba la historia bien conocida de la invención de la escritura, en el *Fedro*, atribuyéndosela al dios Teut, al que llamaba «padre de la escritura», progenitor de las letras y, por tanto, fecundador de una hija configurada por ellas. El lector, cualquier lector, al alzar su voz y enlazarla con el texto, dándole vida, sería como el yerno del patriarca que había entregado a su hija en forma de letras que leer, letras que pronunciar y perpetuar en el tiempo, como una descendencia incesante que pudiera garantizar la perpetuación de su linaje, también el de los lectores. No puede ser casualidad que uno de los verbos que significan *leer*, *entunkhánein*, pueda significar también *tener relaciones sexuales con alguien*,[2] porque la lectura es una forma de fecundación que da a luz un *logos* sonoro en el que siempre se podrán reconocer las veinticuatro[3] semillas de su creador.

Aquella antropotecnia que cambiaría por completo al género humano estaba fuertemente vinculada con el anhelo de la perduración, con la posibilidad de resucitar momentáneamente en la voz de un lector poseído, con el afán de persuadir a los demás de la nobleza imperecedera del linaje de aquellos a los que los textos aludían. También había algo de jactancioso y nacionalista en la aspiración del rey Acteón, que pretendía borrar toda huella de influencia fenicia o beociana en la invención del alfabeto, vinculándola más bien con la ciudad de Atenas.

Casi todos los verbos con los que los griegos describían el acto de la lectura — *némein*, *ananémein*, *ananémesthai*, *légein*, *analégesthai*, *epilégesthai y anagignőskein* — expresaban el acto de leer en voz alta, de ordenar a alguien que leyera en voz alta para otros, de leer en voz alta para uno mismo. El sustantivo αναγνωστηζ designaba a aquel lector convertido en portavoz, a menudo un esclavo o un funcionario, un secretario, que asumía la responsabilidad delegada de leer para otros, para el amo, para una asamblea, para el resto de altos funcionarios o del rey mismo. En todo caso, lectura subordinada, sumisa, realizada por un vocero que encarnaba transitoriamente aquellos textos.

Otros verbos describían la lectura como el acto de reconocer, de descifrar caracteres, de adquirir con esfuerzo un conocimiento derivado (αναγιγνωοχω) tal como les ocurría a los jóvenes estudiantes griegos cuando leían en alta voz a los poetas ante sus maestros. Así lo describe Platón en el *Protágoras*.[4] En Heródoto el término ετιλεγω puede significar reflexionar sobre, pensar, o leer,[5] y su desarrollo semántico apunta a la idea de ensamblar elementos sobre los que recapacitar, de recoger para comprender.

Bucear en las etimologías es como sumergirse en la fuente de la eterna juventud porque reaviva el sentido original de las palabras, tan sobado y a veces pervertido. Eliminar sus adherencias indeseables y auscultar sus significados originales es una

vía para entender su intencionalidad primigenia. Su uso regular, a lo largo de los siglos, las suele convertir en artículos de intercambio gastados, manidos, planos, sin profundidad. Monedas que pasan de mano en mano sin que les atribuyamos valor o sentido alguno. Devolverles sus raíces es una forma de despabilarlas, de desembotar su sentido originario. Basta con recordar la evolución del *legere* latino, al que me referí al inicio de este libro. Su voz del presente activo infinitivo es *legō* algo que, de acuerdo con el *Nuevo diccionario latino-español etimológico* de Raimundo de Miguel, publicado en el año 1867,[6] podía significar, entre otras cosas, coger, escoger, recoger, apropiarse, tomar, entresacar, examinar, considerar, leer, escuchar atentamente la conversación de alguno, costear con las naves, levar anclas y hacerse a la vela. En la voz latina predomina el sentido de selección, de escogimiento del rumbo que tomar, de apropiación creativa, de determinación de las opciones que elegir o descartar. Seguir la derrota de un texto, reflexionar sobre su sentido, formarse una opinión cabal, atreverse a surcar en solitario un mar de dudas con el solo gobierno de las palabras.

Cada lector, en la antigua Grecia, contribuía con su lectura en voz alta a la posteridad del texto y del escritor, de aquel que había encargado el texto votivo o funerario, extendiendo en el tiempo su voluntad de memoria y perduración. La replicación del texto equivalía a una forma confortadora de inmortalidad. Cada lector, en el mundo latino, mantenía una conversación muda y atenta con el autor de un texto en la aspiración de hacerse con el gobierno de sus propias convicciones.

Artemidoro[7] relataba en *La interpretación de los sueños* que «si un romano aprende griego o un grieto el latín, el primero frecuentará un ambiente helénico, el segundo uno latino» y, aún más, que esa hibridación lectora podía conllevar que «muchos romanos se casaran con mujeres griegas y muchos griegos con romanas después de haber tenido esta visión».[8] En ese juego onírico de alianzas me gustaría pensar que cabe especular sobre una forma de lectura que participara de ambas fuentes: de la lectura como evocación de la memoria y deseo de persistencia y de la lectura como ejercicio de fortalecimiento del criterio y de radical independencia.

Para que alcanzara su plena potencialidad sería necesario que ese impulso memorialístico y liberador viniera acompañado de la voluntad de universalización, de la determinación de que el poder y la fuerza de la lectura fueran un bien común indiscutible, de que aquel poder o posesión de sí mismo que reclamaba Séneca como uno de los principios fundamentales de la autonomía personal en las *Cartas a Lucilio*[9] se extendiese sin cortapisas, censuras ni recortes a todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Como uno de los dos componentes léxicos radicales, «-cracia» puede significar dominio, poder o fuerza, también dominio o gobierno, que es lo que uno pretende alcanzar sobre sí mismo. La raíz indoeuropea «-ker» significa duro, fuerte, resistente, de forma que uno pueda templar su alma y su entendimiento mediante el ejercicio recogido, ascético o compartido de la lectura.

Lectocracia como posibilidad compartida, al fin y al cabo, reconectándose con las fuentes originales de su significado.

Notas

1. Este capítulo está basado, en buena medida, en dos trabajos: Svenbro, J., *Phrasikleia: Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, La Découverte, París, 1988, y Chantraine, P., «Les verbes grecs signifiant lire (anagignosko, epilegomai, entugchano, analegomai)», en *Annuaire de l'Institut de philolologie et d'histoire orientales et slaves. Mélanges Grégoire, Henri. II*, 1950, págs. 115-126.

2. Se puede encontrar en Chantraine, P., 1950, *op. cit.*

3. El alfabeto griego, el derivado del alfabeto fenicio alrededor del siglo IX a.C., tenía veinticuatro caracteres: https://es.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_griego

4. «Cuando aprenden las letras y están en disposición de entender las palabras escritas, como ocurriera antes con los sonidos vocales, les ponen a leer en los bancos las obras de los grandes poetas y les obligan a aprenderlas de memoria. En ellas encuentran muchos consejos y gran número de relatos, alabanzas y elogios de egregios varones antiguos, de modo que el niño, movido por la emulación, los imite y sienta el deseo de ser como ellos», 325a-326a. Puede encontrarse una versión en línea en https://www.filosofia.org/cla/pla/protbil.htm

5. En el Libro I LXXVIII, puede leerse lo siguiente: «En tanto que Creso tomaba estas medidas, sucedió que todos los arrabales de Sardes se llenaron de sierpes, que los caballos, dejando su pasto, se iban comiendo según aquellas se mostraban. Admirado Creso de este raro portento, envió inmediatamente unos diputados a consultar con los adivinos de Telmeso. En efecto, llegaron allá; pero instruidos por los Telmesenses de lo que quería decir aquel prodigio, no tuvieron tiempo de participárselo al rey, pues antes de que pudiesen volver de su consulta, ya Creso había sido hecho prisionero. Lo que respondieron los adivinos fue que no tardaría mucho en venir un ejército extranjero contra la tierra de Creso, el cual en llegando sujetaría a los naturales; dando por razón de su dicho que la sierpe era un reptil propio del país, siendo el caballo animal guerrero y advenedizo. *Esta fue la interpretación que dieron a Creso, a la sazón ya prisionero, si bien nada sabían ellos entonces de cuanto pasaba en Sardes y con el mismo Creso*». Interpretación es, aquí, reflexión, lectura. Puede encontrarse el texto en: https://es.wikisource.org/wiki/Los_nueve_libros_de_la_historia/Libro_I

6. De Miguel, R., *Nuevo diccionario latino-español etimológico*, Imprenta de F.a. Brockhaus, Leipzig, 1867. La referencia puede encontrarse en la pág. 521.

7. Artemidoro: https://es.wikipedia.org/wiki/Artemidoro

8. Artemidoro, *La interpretación de los sueños*, Gredos, Madrid, 2002. La cita corresponde a la pág. 75, Libro I-53.

9. Séneca, *Cartas a Lucilio*, puede encontrarse una versión libre en: https://es.wikisource.org/wiki/Cartas_a_Lucilio_(Wikisource_tr.) En la Carta I, en función de las traducciones, puede leerse algo así como: «Reivindica para ti la posesión de ti mismo, y el tiempo que hasta ahora se te arrebata, se te sustraía o se te escapaba, recupéralo y consérvalo».

ESTRATEGIAS PARA UN *MINISTERIO DE LA LECTURA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICOS*

La lectocracia como estrategia de política cultural universal y equitativa

¿Es la tecnología de la lectura suficiente, en nuestra era, para sostener el espíritu de la ilustración? ¿Cabe pensar en una forma de intervención estatal en la que se promueva la lectocracia como una estrategia de política cultural universal y equitativa? ¿No deberían diseñarse políticas culturales que tuvieran como fin fundamental la promoción de una forma de igualdad radical que garantizara una formación paritaria y de calidad en los instrumentos de acceso a la cultura, que no desmintiera sistemáticamente la promesa inscrita en toda democracia? ¿No serían necesarias políticas culturales desapegadas de intereses espurios y manipuladores cuya única pretensión fuera la reafirmación de ideologías y lecturas únicas, políticas promotoras de la disensión y el desencuentro, del desacuerdo y la desavenencia? ¿Hay Estados tan valientes como para fomentar otra cosa que no sea el ciego apego a los valores compartidos, para fomentar formas de lectura críticas y divergentes, para estimular un ejercicio de la lectura comprensivo, creativo y transformador, para promocionar manifestaciones y movimientos culturales invisibilizados, preteridos?

Y, también, ¿no deberían desplegarse políticas culturales que alentaran la pluralidad y la diversidad, que tendieran más a la promoción de la multiplicidad que a la homogeneización de la oferta? ¿No sería tarea del Estado en materia de educación y cultura garantizar una interdependencia equilibrada en el campo de la cultura entre las manifestaciones ostensible y voluntariamente mercantiles y las expresiones artísticas que buscan su consagración tozuda y conscientemente fuera de su ámbito? ¿No convendría a una política cultural consecuente preservar la supervivencia de las quizás mal llamadas excepciones, que no son otra cosa que esas formas de creación más débiles pero igualmente necesarias en el biotopo cultural que pueden sucumbir por falta de nutrientes? ¿Y no sería también quehacer de una política cultural consecuente animar de manera sistemática a todos y cada uno de nosotros a expresar su ingenio y su creatividad, su capacidad para divergir y desviarse, para disentir y diferenciarse?

¿Somos todavía tan ingenuos e inocentes, sin embargo, que no vemos que no

basta con escarbar en las etimologías de las palabras para extender su potencialidad, que todo depende, en el fondo, de quién establezca el significado de las palabras, de quién tenga la fuerza suficiente para imponer una única forma legítima de lectura, de quién disponga del poder para establecer un canon indiscutible de las obras canónicas? ¿No entendemos que la estimulación de la divergencia lectora es un lujo que casi ningún Estado en la historia de la humanidad ha querido permitirse, ha querido extender y estimular? ¿No vemos que el deseo de sacar ventaja sobre los otros en la competencia cognitiva es algo a lo que los seres humanos no parece que hayamos renunciado, por mucho que las apelaciones a la inteligencia colectiva o en red se intenten abrir paso en nuestra era? ¿No caemos en la cuenta que la celebración contemporánea de los *Knowmads*,[1] esos nómadas acreditados del conocimiento, no es más que una aclamación de la desigualdad de oportunidades y de la gigantesca distancia social que todavía separa a los pocos privilegiados de los muchos sometidos?

Y, sin embargo, hay una ventaja consustancial derivada del diseño de políticas culturales y educativas igualitarias, de la promoción equitativa en el acceso a los instrumentos de creación y apreciación cultural, de la participación de todos en la gestión de lo común, en fin: en el siglo VI a.C., cuando el alfabeto ya era de uso corriente, Atenas se enfrentaba a la posibilidad de una guerra civil que tenía por contrincantes a pobres y ricos. Solón, el poeta, el estadista, pudo haberse convertido en un tirano de la misma horma que los de Corinto, Mégara o Sición, pero prefirió dar un giro inesperado valorando más el esfuerzo de los hombres comunes por vivir en armonía que las grandes gestas de los héroes mitológicos. Además de liberar a los esclavos de las deudas que les ataban de por vida a sus prestamistas y de limitar los derechos de herencia y las extensiones de tierra que un hombre podía llegar a poseer, convirtió a aquella clase desheredada en miembro de pleno derecho de la asamblea y de los tribunales en los que debía decidirse el destino común. La igualdad, y no el origen o las virtudes supuestamente asociadas al origen, se constituyeron en el principio de una nueva ciudadanía que sustentaba una nueva forma de gobernanza paritaria y colectiva, volcada sobre la gestión del bien común. En aquel momento Solón dio la palabra a quien no la tenía, concedió la oportunidad a los que hasta entonces eran mudos para expresarse en igualdad de condiciones, y evitó que se produjera la tan temida guerra promoviendo la *isegoría*, la libertad en el uso de la palabra y la aportación autónoma de ideas para la gestión compartida del destino de la ciudad. Eurípides, en *Las suplicantes*, pone en boca de Teseo un alegato por la verdadera libertad, esa que tiene que ver con la capacidad de expresarse sin cortapisas una vez que se ha dejado de sentir y de asumir la discriminación de clase: «La libertad consiste en esta frase: "¿quién quiere proponer al pueblo una decisión útil para la comunidad?". El que quiere hacerlo se lleva la gloria, el que no, se calla. ¿Qué puede ser más democrático que esto para una comunidad?».[2] El que tiene un pensamiento útil para el futuro de la ciudad habla, el que no, enmudece, y la democracia consiste en ese regocijo de igualdad. ¿Y cómo puede llegar a

empoderarse a la ciudadanía para que tome la palabra, para que discurra sobre la gestión compartida de lo común, para que actúe con coherencia, honestidad y valentía? ¿Es algo que puede suceder sin más, con la simple apelación a la toma de la palabra, con la mera voluntad de fomento de la participación? Seguramente no, seguramente sea necesario hacer dos cosas antes: generar un espacio libre de las coacciones que puedan producirse en las situaciones de comunicación habituales, donde los ricos no puedan amedrentar a los pobres, donde el reflejo aprendido del silencio en presencia de los que ostentan el poder de hablar no intimide a los que deben aprender a hacer uso de la palabra; y enseñar a los que estaban privados de ella a utilizarla y a fundamentar instruidamente sus argumentos mediante el estudio de las fuentes que puedan darles el conocimiento necesario sobre el asunto tratado. No hay democracia real sin lectura, sencillamente, sin lectura crítica capaz de fundamentar el juicio libre de un ciudadano, y no hay lectura sin que parte de su propósito tenga por fin comprender la realidad para transformarla. «Pero, además de esto», escribía Werner Wilhelm Jaeger a propósito del ideal de la educación platónica en Grecia, «los hijos de todos los ciudadanos libres [...] deberán adquirir muchos conocimientos. A este propósito se trata de la lectura y de la escritura, del manejo de la lira y de la lectura de los poetas que no son materia de cantos y danzas»,[3] competencias que hoy seguramente nos parecerían insuficientes y desigualmente distribuidas en aquella Grecia todavía aristocrática y predemocrática, pero que no han dejado de tener vigencia desde entonces.

Un *Ministerio de la lectura y el pensamiento crítico* debería promover la posibilidad de la *lectocracia*, que no es otra cosa que una sociedad lectora en la que todas las competencias se hayan repartido por igual, en la que la escuela garantice una equidad intachable, en la que se haya garantizado un acceso igualitario a los bienes de nuestra cultura y una predisposición equivalente a la creatividad, en la que se preserven las iniciativas de la creación independiente como estandartes de la inventiva irreductible a lo meramente comercial, en el que se aplauda la disonancia y el desacuerdo al tiempo que se promueva la conciencia de la mutua interdependencia, en la que la lectura sea (entre otras muchas cosas) el fundamento sobre el que basar la gestión de los asuntos que a todos nos conciernen.

Notas

1. Knowmad: https://es.wikipedia.org/wiki/N%C3%B3mada_del_conocimiento y https://www.eleconomista.es/blogs/empresamientos/?p=548

2. Eurípides, *Tragedias II. Suplicantes - Heracles - Ion - Las troyanas - Electra - Ifigenia entre los Tauros*, Gredos, Madrid, 1978. La cita corresponde a 438-442, pág. 43.

3. Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, 1962. La obra que manejo es una versión electrónica. La cita puede encontrarse en el capítulo X de *Las Leyes*.

Aprender a leer

Nada hay en nuestro genoma que nos predisponga de algún modo a leer ni existe arquitecto divino alguno que haya trazado un plan para que nos convirtamos en lectores. La invención del alfabeto y de la lectura misma son artefactos culturales muy recientes que han tenido que adaptarse a las propiedades y características de nuestros cerebros para que ese ejercicio que consiste en escuchar a los muertos con los ojos sea posible. Si no existe predisposición genética y si sabemos hace ya mucho tiempo que los dioses son una invención cultural humana, solamente cabe pensar que partes de nuestro cerebro que no estuvieron inicialmente dedicadas a la decodificación de signos y sonidos se hayan reciclado de forma que puedan servir de instrumento (a veces imperfecto, como demuestra esa dificultad de aprendizaje que es la dislexia) para la lectura. Escuchar a los que ya no están entre nosotros con nuestros ojos entraña que, en algún momento de nuestro desarrollo como especie, fuimos capaces de vincular un trazo con un sonido, un grafema con la pronunciación de un fonema y, de ahí, con un significado. Si ese ejercicio casi mágico nos parece natural y consabido es porque lo hemos automatizado e interiorizado de tal modo que apenas prestamos atención a su génesis, aunque esa génesis se dé de nuevo cada vez que un niño o una niña aprenden a leer. El milagro renovado del reciclaje cerebral, de la conversión parcial de nuestro sistema visual en un instrumento para el lenguaje, se da cada vez que alguien, sea joven o adulto, cobra conciencia fónica, cae en la cuenta de que existe una asociación indeleble entre un signo alfabético y un sonido determinado, si bien para que esa percepción despierte es necesaria una enseñanza explícita, un entrenamiento expreso que contribuya al reconocimiento de esa asociación.

En los años 1990 un equipo de investigadores compuestos por científicos del Hospital Karolinska, en Suecia, y del Hospital de Santa María, en Lisboa, Portugal, realizaron un experimento relacionado con el despertar de la conciencia fónica con mujeres de un pequeño pueblo del sur de Portugal, mujeres ya mayores procedentes del mismo entorno sociocultural, que por razones socioeconómicas habían acudido o no a la escuela, se habían alfabetizado o eran analfabetas.[1] En entornos familiares

tan menesterosos como los de las poblaciones rurales en los años 1930 del siglo XX, no era insólito que la mayor de las hijas quedara en el domicilio a cargo de los cuidados del resto de sus hermanos y de la casa misma, mientras que los y las hermanas más pequeños acudían a una escuela precaria pero suficiente para inculcarles el misterio del reconocimiento fónico. En el ensayo se incluyeron doce mujeres del mismo origen y entorno socioeconómico, seis de ellas analfabetas, con edades comprendidas entre los 60 y los 70 años, y seis alfabetizadas, con edades distribuidas entre los 57 y los 69 años, dos de las cuales eran hermanas que encarnaban esa forma de segregación social que se practicaba en las sociedades rurales de principios de siglo. Todas ellas, independientemente de que supieran o no leer y escribir, superaron una batería de pruebas preliminares que incluían la identificación y denominación de objetos reales, de colores y partes del cuerpo, la compresión apropiada de distintas frases, la repetición de palabras y oraciones, la fluidez verbal, etc. No parecía, a primera vista, tras la realización de esos primeros controles, que la diferencia de condición inicial supusiera una cortapisa para las tareas relacionadas con la repetición, la comprensión o la memoria. El experimento que llamó la atención de los investigadores, sin embargo, tenía que ver con el reconocimiento de las pseudopalabras, esas palabras que, pareciendo palabras normales, no tienen significado alguno, palabras en las que se agrupa un conjunto de letras que no constituyen una palabra reconocible, que pueda representar una idea o un concepto. En un ejercicio preparatorio previo, aparentemente banal, se comunicaba a las participantes que iban a escuchar una lista de palabras presentadas de una en una que debían tratar de repetir exactamente como las habían oído y se les transmitía que algunas de las palabras resultarían conocidas y otras no. Solamente aquellas mujeres que pronunciaran al menos un 90 % de ellas correctamente, formarían parte del estudio posterior, para evitar cualquier sesgo que pudiera derivarse de una deficiencia auditiva. Se elaboraron a continuación seis listas de 20 palabras trisílabas basadas en la frecuencia de uso en la lengua portuguesa, palabras siempre de la misma longitud en las que se cambiaban las consonantes al tiempo que se conservaban las vocales. Cada una de las listas fue grabada en una cinta magnetofónica en la que se presentaba una palabra cada seis segundos y se informó a las participantes de que debían repetir palabras y pseudopalabras sin revelarles cuál de ellas ni en qué orden se pronunciarían. Una vez concluida la prueba los resultados apuntaban hacia una evidencia que la literatura científica venía debatiendo hace tiempo: los errores que cometían de manera sistemáticas las mujeres analfabetas en el reconocimiento de las pseudopalabras revelaban que no reconocían como tales los caracteres que las constituían y no podían, por tanto, detectar su falsedad, de manera que intentaban convertir la pseudopalabra incomprensible en una palabra inteligible. Al carecer de conciencia fónica, al ser incapaces de encontrar una relación estable entre una letra y un sonido, su cerebro suplía esa insuficiencia dándole a la palabra falsa una relevancia semántica inexistente, resituándola en un mapa léxico en el que, en

realidad, no tenía lugar. La manera en que sus cerebros procesaban esa anomalía era distinta, divergente en ambos casos: mientras que los cerebros alfabetizados ponían su sistema visual al servicio del lenguaje, encontrando sencillamente la asociación entre signos y sonidos, los cerebros no alfabetizados perseguían la sombra de la palabra conocida en la inexistente, sin éxito. Resultaba obvio, tras un experimento de apariencia simple, que la habilidad para distinguir nítidamente la relación que une, de manera arbitraria, un signo y un sonido, tenía que entrenarse de manera deliberada, que no era algo que pudiera adquirirse de forma espontánea, al hilo más o menos acostumbrado mediante el que aprendemos a hablar o, incluso, mediante el que algunos métodos pretenden enseñarnos a leer. Las mujeres que carecían de esa formación intencionada, tendían a transformar las palabras falsas en palabras reales porque solamente podían evocar el espectro de las segundas para intentar dotar de sentido a las primeras, mientras que las mujeres que habían aprendido a leer no confundían, en la mayoría de los casos, unas palabras con otras. No basta, por eso, cuando alguien se inicia en el aprendizaje de la lectura, con apelar a que la enseñanza del lenguaje integral es la aproximación más adecuada, porque la distinción de palabras, contornos de letras o sentido de frases en las que se basa el método, no son suficientes ni apropiadas para establecer relaciones inequívocas entre signos y sonidos, base sobre la cual se sustenta la posibilidad misma de la lectura y el aprendizaje autónomo y fundamento sobre el que se sostiene la comprensión lectora y la creación de sentido. Durante largos años, incluso hoy mismo, se argüía que el método más satisfactorio para la enseñanza de la lectura en las edades más tempranas era el de una especie de inferencia progresiva a partir de la repetición y memorización de palabras completas, de la identificación de palabras con imágenes, de la distinción de los rasgos tipográficos de las letras del alfabeto, de la comprensión del sentido de las oraciones, porque se suponía que el ejercicio reiterado del reconocimiento de un grafo y su pronunciación era una forma de adiestramiento vacuo y casi humillante. Pero lo que nos enseñan experimentos como el llevado a cabo en el Hospital Karolinska, en Suecia, es que el fenómeno del aprendizaje de la lectura tiene algo de milagroso, porque, circuitos cerebrales que habían sido inicialmente concebidos para un propósito distinto se reconvertían en órganos lectores, siempre que se les sometiera a un entrenamiento premeditado y, al contrario, circuitos cerebrales que no hubieran recibido esa clase de instrucción se empeñaban en una forma de procesamiento de la información que implicaba a áreas cerebrales distintas.

ANATOMIE

DES

CENTRES NERVEUX

PAR

J. DEJERINE

AVEC LA COLLABORATION DE

MADAME DEJERINE-KLUMPKE

TOME PREMIER

PARIS

RUEFF ET Cie, EDITEURS

1895

Anatomie des Centres Nerveux, de J. Dejerine, 1895.

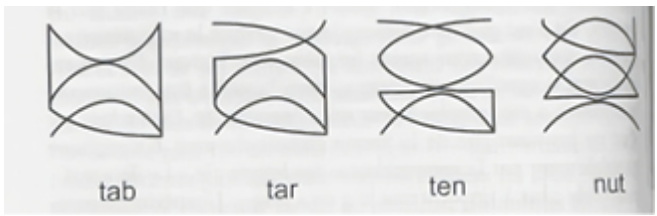
En octubre del año 1887 el Dr. Dejerine, neurólogo, publicaba una breve descripción de un caso que se le había presentado accidentalmente, el de un comercial de tejidos retirado, Monsieur C., que, gozando de buena salud general, había experimentado un episodio insólito que había mermado por completo una habilidad capital: «El paciente se dio cuenta de repente de que ya no podía leer una sola palabra mientras escribía y hablaba muy bien y distinguía los objetos y las personas a su alrededor con la misma claridad que antes».[2] Todo parecía aparentemente normal excepto su completa incapacidad para leer una sola línea más, así que Monsieur C., convencido de que se trataba de un suceso achacable a su edad que podría solucionarse con unas lentes adecuadas, acudió quince días después del incidente al Dr. Landolt, un ilustre oftalmólogo que anotó una descripción más precisa del fenómeno que contemplaba: «Cuando se le presentan letras, el Sr. C. no puede nombrar ninguna, «sin embargo, afirma verlas perfectamente. [...] compara la A con un caballete, la Z con una serpiente, la P con un lazo...». No parecía, en consecuencia, que se tratara de una simple pérdida de agudeza visual que pudiera resolverse con una graduación de la vista o que ni siquiera se tratara de una enfermedad oftalmológica. En aquel momento de finales del siglo XIX Landolt se atreve a identificar el caso con lo que los neurólogos de la época denominaban «ceguera verbal», una afección que parecía afectar selectivamente a la identificación de las letras y las palabras, que parecía devolver a los afectados a una suerte de estado pictórico previo, pero que dejaba indemnes el resto de sus funciones visuales. Hoy en día no utilizamos la

terminología que Dejerine y sus colegas inventaron, y denominamos esa alteración como alexia pura, el desajuste que, dejando intactas todas las otras vías de comprensión y producción del lenguaje, de reconocimiento de formas y objetos, impide por completo la identificación visual de las letras, y es pertinente recalcar el adjetivo visual porque el Dr. Landolt cayó en la cuenta de que, si ayudaba a Monsieur C. a seguir con la yema de los dedos el contorno de las letras resaltadas sobre una superficie, podía volver a reconocerlas y ligarlas, de manera que la lesión neurológica que se había producido afectaba, exclusivamente, al área de la visión. Monsieur C. podía, incluso, escribir, aunque no pudiera reconocer a continuación su propia grafía, como si el almacenamiento cerebral de los signos que componen el alfabeto residiera en un lugar y su posterior reconocimiento en otro bien distinto. La vida de Monsieur C., cuyo pasatiempo favorito era la lectura, continuó, mermada pero prosiguió, «dando largos paseos con su mujer», entre el «Boulevard Montmartre hasta el Arco del Triunfo y viceversa», deteniéndose ante los escaparates de las tiendas y los carteles publicitarios que eran todos «letra muerta para él». Cuatro años después del primer incidente, el 5 de enero de 1892, «durante una partida de cartas, el Sr. C. se quejó de hormigueo y entumecimiento en la pierna y el brazo derechos, [...] dificultad para articular palabras, tartamudeaba y se sentía débil en toda la mitad derecha de su cuerpo». Diez días después de aquel episodio Monsieur C. falleció, no solamente aléxico sino, también, afásico y hemipléjico, incapaz no solamente de leer sino, también, de escribir y de comprender lo que decían los demás. El Dr. Dejerine se dispuso entonces a estudiar, con las técnicas y conocimientos anatómicos disponibles en su época, el maltrecho cerebro del paciente, aquejado de varios accidentes vasculares. En los dibujos de la parte inferior del cerebro que se han conservado de la tarea de disección del Dr. Dejerine, relativos a la lesión acaecida en el año 1887, se observa su especial interés por destacar una zona negra rayada en forma de cruz en la parte posterior del segmento inferior del hemisferio izquierdo, una suerte de cicatriz ubicada en la sección inferior de los lóbulos occipital y temporal izquierdos. En aquella disección histórica, Dejerine realizó un descubrimiento fabuloso que establecería las bases anatómicas del aprendizaje de la lectura y que esclarecería la razón por la cual la morfología de todos los alfabetos parece adaptarse a los requisitos o a las demandas del área del cerebro que debe percibirlos y procesarlos: la intervención del neurólogo se centró, fundamentalmente, en la región del córtex visual, en la parte más posterior del cerebro, el lugar al que llega la información capturada por los ojos, y en la región inferior e invisible del hemisferio izquierdo denominada en aquella época «pliegue curvo». De acuerdo con Dejerine, debía ser en este pliegue donde se situaría el conocimiento de la forma de las letras de los distintos alfabetos, el lugar donde se produciría su identificación y su reconocimiento, el área que, al haber sido desconectada por la lesión sufrida por Monsieur C. del córtex visual, habría generado esa extraña disfunción que ve las letras pero no las reconoce.[3]

Hoy sabemos, más de 130 años después, que en la parte posterior del cerebro

existen decenas de regiones especializadas en el reconocimiento de distintas morfologías (una cara, una parte del cuerpo, una letra), colores, contornos, posiciones, y que toda la información visual llega desde los ojos a la corteza occipital desde la que se reparte a las diferentes zonas especializadas, una de las cuales es la que hoy se denomina «caja de letras», el área encargada de la identificación expedita de las cadenas de letras y de su inmediata transmisión a aquellas otras donde se procesará su pronunciación y su significado. Lo curioso de esta caja de letras es que le resulta indistinto el reconocimiento de una «p» y una «P», de una minúscula o una mayúscula, algo que no puede ser anatómicamente innato, sino que debe ser fruto de un entrenamiento cultural específico que se despliegue hasta la adolescencia. Es justamente esa gimnasia especializada la que constituye el fundamento del aprendizaje de la lectura, la que construye los cimientos de la identificación progresivamente inequívoca de las vocales, las consonantes, los grafemas más y menos frecuentes, los irregulares, los más complejos. Y todos lo hacemos del mismo modo, porque la estructura anatómica de nuestro cerebro es la misma, igual que sus potencialidades y restricciones, y la secuencia temporal a lo largo de la cual adquirimos la capacidad de leer y escribir, también. Nuestros cerebros se reciclan y modifican para el ejercicio de algo para lo que no estaban específicamente diseñados pero, al mismo tiempo, la lectura y la escritura son factibles porque la arquitectura de nuestros cerebros está delineada de tal manera que hace posible el proceso que va desde el reconocimiento visual de las letras hasta su transformación en sonidos del habla y su conversión a ideas y conceptos.

Una de las ratificaciones empíricas contemporáneas más sugestivas de la manera en que nuestros cerebros aprender a leer la diseñó Bruce McCandliss,[4] un profesor del Laboratorio de neurociencia cognitiva educativa[5] de la Universidad de Stanford. El equipo que ideó el experimento inventó un nuevo alfabeto, un nuevo lenguaje escrito, basado en trazos de línea que representaban las letras del nuevo abecedario y que, superpuestas, configuraban símbolos que podían formar sílabas.[6] Esos símbolos, como las letras de cualquier otro alfabeto, se unían formando palabras según una lógica y una gramática propias. En el ensayo participaron 16 adultos alfabetizados y se dividieron en dos grupos que recibieron formación siguiendo dos metodologías bien conocidas y diferenciadas: la fónica (*letter-to-sound*), la que focaliza sus esfuerzos en la asociación entre el grafo y el sonido, y la que enseña mediante la asociación y memorización de palabras enteras (*whole-word*).



Letras del alfabeto inventado por Bruce McCandliss.

Todos los participantes tuvieron que leer dos conjuntos de palabras de tres letras distintas siguiendo instrucciones que diferían en el método de aprendizaje: aprender cada una de esas palabras emparejando símbolos y sonidos o asimilarlas mediante la asociación de la palabra entera y su pronunciación. Lo asombroso de los resultados del experimento es que las palabras que fueron aprendidas mediante el método fónico desencadenaron una actividad neuronal centrada en el área izquierda del cerebro, en las regiones visuales y del lenguaje, mientras que las palabras estudiadas mediante la asociación de palabras completas provocaron la clara activación del hemisferio derecho. El procesamiento de la información recibida por el cerebro difería radicalmente en función del método de enseñanza y, en consecuencia, de la manera en que se aprendía a leer. Lo sorprendente no fue, solamente, que existiera una base anatómica evidente sobre la que se soportara el desarrollo de los buenos y los mediocres lectores sino, adicionalmente, que los primeros eran capaces de leer, después, palabras nuevas totalmente desconocidas, palabras que no habían visto nunca antes, siguiendo siempre el patrón de desciframiento basado en la asociación entre símbolo y sonido. La escalabilidad del aprendizaje basado en el método fónico era manifiestamente superior y dotaba a los aprendices de una autonomía mucho más amplia de la que pudieran disfrutar los que basaron su aprendizaje en la memorización visual. El hemisferio izquierdo del cerebro de los primeros, de acuerdo con las exploraciones electromagnéticas, se activaba en una fracción de segundo y procesaba de manera cabal y coherente la información de esos símbolos desconocidos hasta ese momento.

El corolario pedagógico de las investigaciones de McCandliss, heredero de las observaciones neuroanatómicas de Dejerine, parece evidente: es preciso procurar un entrenamiento específico, riguroso y casi ascético, exento de vínculos icónicos y basado en el despertar de la conciencia fónica, no porque quepa en absoluto excluir a la conciencia semántica, sino porque el crecimiento de la segunda se basa sobre la sólida fundamentación de la primera. «Centrar la atención de los alumnos principiantes», asegura McCandliss, «es muy valioso para garantizar que sus habilidades de decodificación emergentes se apoyen de la mejor manera posible y que la experiencia perceptiva de las palabras visuales sea fluida», no solo porque la pericia lectora se desarrolle de esa forma adecuadamente sino porque procurará a los lectores una autonomía que les capacite «para el autoaprendizaje de palabras desconocidas pero decodificables».[7] Una vez que se ha desarrollado ese automatismo que perdurará a lo largo de la vida como un mecanismo bien integrado, será casi imposible leer otra cosa que palabras cuando veamos palabras a una velocidad muy superior a la que obtendríamos si intentáramos poner nombre a una imagen. El denominado Test de Stroop[8] así lo acredita: el psiquiatra holandés que ideó esta prueba en la primera mitad del siglo XX mostró a varios sujetos palabras escritas en distintos colores y les pidió que nombraran el color de la tinta en que estaban escritas. Cuando la palabra y el color diferían (rojo estaba escrito en verde, por ejemplo), el tiempo de verbalización de la primera se demoraba porque

los sujetos alfabetizados tendían a reconocer los caracteres antes que poner nombre a las imágenes. Uta Frith se atrevía a decir que aprender a leer suponía, casi, un lavado de cerebro,[9] porque la lectura induce una configuración y especialización de las áreas cerebrales que la distingue de la ordenación y el uso de aquellos otros que no saben leer y porque, al ser conscientes de que podemos descomponer las palabras en sonidos, nuestra percepción global del habla también cambia. Somos lo que somos, en definitiva, a día de hoy, porque leemos, lo que entraña que seremos lo que seamos en el futuro de acuerdo a cómo leamos, a la persistencia o no de los hábitos lectores tradicionales y al impacto que la lectura digital o transmedia pueda tener sobre la reconexión y reciclado de nuestras áreas cerebrales.

Uno de los primeros informes institucionales que se hizo eco del inequívoco impacto que las investigaciones neurológicas debería tener sobre la enseñanza de la lectura fue el que elaboró el *National Reading Panel*,[10] sentando un precedente pedagógico al basar toda su teoría del aprendizaje en evidencias científicas contrastadas: en la introducción de aquel documento sus redactores apelaban a la necesidad de basar la enseñanza de la lectura sobre fundamentos más sólidos, ajenos a los vaivenes, trastornos y revisiones periódicas de las prácticas de enseñanza, más allá de las opiniones de autoridades políticas, económicas o de la sabiduría popular. Y el veredicto resultó inequívoco: los estudios de correlación han mostrado, mayoritariamente, que la adquisición de la conciencia fónica y el conocimiento de las letras son los dos mejores predictores de aprendizaje de la lectura y de éxito escolar durante los primeros años de escolaridad, y han demostrado, adicionalmente, que son efectivos tanto en poblaciones de niños procedentes de entornos socioculturales pobres y ricos, siendo capaces de compensar diferencias que, de otro modo, se vuelven crónicas y enquistadas.[11] En los años 1970 del siglo pasado ya se registró que los hijos de las clases medias poseían una conciencia fonológica, del sentido del ritmo y la aliteración más aguda que la de los hijos de las clases trabajadoras y, en consecuencia, una competencia lectora más desarrollada incluso después de realizar los ajustes pertinentes por las posibles diferencias que se pudieran haber producido en los resultados de los test de inteligencia. Investigadores de la Universidad de Oxford realizaron en los años 1990 un experimento[12] que pretendía contrastar esa hipótesis, para lo cual eligieron a un total de ochenta niños de procedencias sociales muy dispares, niños de clase media y niños de un entorno social muy desfavorecido que conformaron dos grupos bien diferenciados. Entre los miembros de las cuarenta familias más desaventajadas al menos uno de sus miembros era semianalfabeto y todas ellas recibían ayudas de la seguridad social. Por el contrario, en las familias de clase media, al menos uno de sus miembros ocupaba un cargo de gestión empresarial o era profesor o trabajador cualificado. Los niños de cada uno de esos grupos sociales fueron divididos, a su vez, en dos grupos de edad, y se trabajó con ellos a lo largo de 18 meses utilizando pruebas de sensibilidad fonológica. Los test que se aplicaron pretendían, por un lado, calibrar la sensibilidad fonológica de los niños repitiendo nueve palabras

monosilábicas que comenzaban por una consonante con la intención de que la identificaran y, por otro lado, evaluar su capacidad de distinguir cuál, de entre tres o cuatro palabras, no rimaba con las otras. También, en una sesión posterior, se utilizaron test de lectura estandarizados que consistían en la lectura en voz alta de algunos pasajes escritos en prosa y en la corrección inmediata, por parte del evaluador, de los errores que el lector pudiera haber cometido.[13] Los resultados de aquel experimento parecen inequívocos: la conciencia acústica de los niños de las clases medias era superior si bien las diferencias eran relativamente menores hasta la edad de los 5-6 años, momento a partir del cual parecían expandirse y agrandarse por el efecto concomitante de la escolarización y del sometimiento de los niños a rutinas de aprendizaje que les eran familiares o ajenas. En aquel momento, no obstante, parecían no tener excesivamente claras las razones de tal divergencia, pero hoy disponemos de evidencias empíricas lo suficientemente contrastadas para saber que aquellas disconformidades se debían a un conjunto de razones de claro origen sociológico: la lectura en voz alta en los domicilios de unas y otras familias y, por tanto, el despertar más o menos progresivo a la conciencia fonológica; la habituación al discurso narrativo, al despliegue de las historias y de las inferencias lingüísticas fruto, en buena medida, de esa pronta aclimatación; el ambiente y el lenguaje escolar, propicios ambos a la reproducción de las mismas condiciones en que se desarrollan las clases medias y adverso, por tanto, para quien no llega con el equipaje necesario. Sabemos hace ya mucho tiempo, en consecuencia, que existen predictores tempranos del desarrollo de la sensibilidad fonética, narrativa y lingüística y que esos, a su vez, mantienen una correlación muy estrecha con el éxito o el fracaso escolar. Su conclusión respecto al método más adecuado para cauterizar la brecha escolar se derivaba con sencillez de los descubrimientos precedentes: «nuestro estudio muestra claramente que es muy probable que estos niños», los de las clases más empobrecidas, «se beneficien de cualquier instrucción que fomente su sensibilidad a los segmentos fonológicos. También pueden beneficiarse de cualquier experiencia adicional que aumente su capacidad de escuchar y comprender la esencia de las historias y de hacer inferencias lingüísticas».

Es cierto que en los años 1960 y 1970 se sospechaba del aparente mecanicismo del método fonético de la enseñanza de la lectura y se reclamaba, como hacía Paulo Freire, la búsqueda del sentido pleno de la frase,[14] pero hoy sabemos que esa estrategia figuradamente maquinal no se contradecía en absoluto con la búsqueda del sentido profundo del lenguaje, al contrario, porque sin el automatismo que libera recursos cognitivos para labores de más alto nivel, sería imposible adentrarse en complejidades mayores.

Siendo todo lo anterior así, ¿a alguien le cabe la menor duda de que resulta indispensable utilizar el método fónico para la enseñanza de la lectura durante los primeros años de aprendizaje? ¿Alguien cree que cabe contrariar los fundamentos neurológicos de la lectura, que podemos burlarlos utilizando métodos contrarios a la naturaleza del desarrollo cerebral? ¿Alguien no concuerda en que el uso del

método fónico de enseñanza podría aminorar la brecha lingüística que es la base de la segregación escolar?

Notas

1. Castro-Caldas, A. *et. al.*, «The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain», en *Brain*, vol. 121, nº 6, 1998, págs. 1053-1063.

2. Citado en Cohen, L., «Émergence et perte de la lecture: de rupture en rupture dans l'histoire du cerveau», en *Ruptures*, Presses Universitaires de France, París, 2013, págs. 145-148.

3. De acuerdo con Stanislas Dehaene, Dejerine estaba equivocado respecto a la localización de la región desconectada, que en realidad se ubicaba en el sistema visual ventral, no tanto en la región dorsal del giro angular. Es imprescindible, a este respecto, consultar el capítulo 2, págs. 25-74, «La "caja de letras" del cerebro», del libro de Dehaene, S., *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2014.

4. Bruce McCandliss: https://www.imbes.org/Bruce-McCandliss/

5. Standford Cognitive & Systems Neuroscience Laboratory: https://med.stanford.edu/scsnl.html

6. McCandliss, B. *et. al.*, «Hemispheric specialization for visual words is shaped by attention to sublexical units during initial learning», en *Brain and language*, vol. 145-146, 2015. págs. 23-33.

7. McCandliss, B. *et. al.*, *op. cit.*, 2015, pág. 32.

8. Test de Stroop: http://www.pediatrasandalucia.org/ayupedia/wp-content/uploads/2019/06/Test_de_stroop.pdf

9. Blakemore, S. J. y Frith, U., *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*, Ariel, Barcelona, 2011, pág. 131.

10. National Institute of Child Health and Human Development 2000, *Report of the national reading panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, NIH Publication nº 00-4769, Us. Government Printing Office, Washington DC, 1993-1994.

11. McIntosh, B. *et. al.*, «Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme», en *Child Language, Teaching and Therapy*, vol. 23, 2007, págs. 267-286, https://www.researchgate.net/publication/43478341_Enhancing_the_phonological_awareness_and_language_skills_of_socially_disad

12. Referido en Raz, I. S. y Bryant, P., «Social background, phonological awareness and children's reading», en *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 8, nº 3, 1990. págs. 209-225. La referencia se encuentra en la pág. 210.

13. Los test utilizados de lectura fueron el «Schonell & Burt Single Word Reading test», https://children-learning-reading-review.com/articles/reading-test-for-children-burt-reading-test/

14. Freire, P., *La importancia de leer y el proceso del liberación*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004. La cita, en las págs. 54-55, dice: «El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por eso mismo, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje solo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje».

Leer para comprender

Uta Frith estableció que todos los niños atravesaban tres etapas en su desarrollo cognitivo: una etapa pictórica o logográfica, hasta los 5-6 años, en la que prepondera el reconocimiento visual y en la que distan mucho de intuir siquiera la lógica de lectura, algo que explicaría por qué los niños que fueron sometidos al experimento de sensibilidad fónica no distaban mucho en sus resultados, precisamente, hasta esa edad; una segunda fase, acústica o fonológica, en la que comienzan a percibir que las palabras pueden descomponerse en elementos más pequeños con entidad propia; y una tercera y última, como corolario, ortográfica, en la que comienzan a entender las reglas que gobiernan el código de lo escrito y en la que amplían su vocabulario.[1]

Comprender un texto es como entrar en una casa con dos grandes estancias que se comunican: la dedicada a la lectura de las palabras, que requiere en primera instancia de una progresiva sensibilización a los sonidos y al reconocimiento de las rasgos gráficos de las letras y que demanda, en segunda instancia, de un entrenamiento persistente en la fluidez de su decodificación y en la pertinencia y acierto en su identificación; y la destinada a la comprensión del lenguaje, que descansa, en primer lugar, sobre el conocimiento y práctica de la ortografía y la sintaxis y sobre el progresivo enriquecimiento del vocabulario y, en segundo lugar, sobre la capacidad de realizar inferencias lingüísticas, de reconocer la estructura de los textos y, en fin, de monitorizar la propia comprensión en un acto de reflexividad incipiente.

La suma de esas dos grandes dependencias, que pueden y deben trabajarse de manera sucesiva, abre un espacio infinito, el de la comprensión lectora, el del descubrimiento del sinfín de tipologías textuales a las que un lector pueda enfrentarse. Comenzar por la base no es una rémora, como a menudo se ha sospechado, sino una forma de echar cimientos firmes sobre los que construir automatismos que puedan dotar al joven lector de independencia, autonomía y capacidad para confrontarse con textos que quiere comprender, de los que debe destilarse algún significado, a partir de los que deberá construir su propia interpretación. Sabemos que debemos enseñar explícitamente estas habilidades, con

deliberación y alevosía, sobre todo cuando tengamos la sospecha de que la procedencia de la persona con la que trabajemos sea la de un entorno cultural, social o culturalmente desprovisto de las oportunidades y prácticas de los de una clase social superior.

La casa de la comprensión lectora está llena de estancias que van superponiéndose y abriéndose a medida que avanzamos, estancias a las que, en ocasiones, será necesario regresar para ampliar o consolidar alguna información, y que deben amueblarse para que nos sintamos cómodos practicando la lectura. La construcción de esa gran casa de la comprensión lectora comienza muy pronto y, si pretendemos que posea fundamentos firmes, debe comenzar por dar prioridad al desarrollo del lenguaje del niño: sabemos de sobra que la lectura compartida, los relatos leídos en voz alta, la repetición de rimas y aliteraciones, los juegos que impliquen la ampliación del vocabulario, son el hormigón armado sobre el que el que se sostendrá el edificio. Desde hace décadas la sociología de la cultura nos advierte de que los niños llegan a la escuela ya con una mochila muy diferentemente pertrechada y que la escuela no siempre se encarga de compensarla, de contrabalancearla. Es determinante que los padres de cualquier nivel cultural y académico entiendan que leer a sus hijos en voz alta puede suponer una diferencia de por vida, algo que perciben con claridad quienes lo incorporaron hace ya mucho como una práctica habitual, y algo muy difícil de apreciar y menos aún de practicar para quienes nunca llegaron a incorporar la lectura en su horizonte de intereses culturales. La escuela juega en esto un papel determinante mediante la animación a la lectura, la celebración de talleres con familias, el seguimiento individualizado de cada una de ellas. Solamente con un estímulo compensatorio cabrá, en todo caso, corregir el sesgo social que se convierte en lastre cultural de por vida.

A menudo, la repetición de rimas sencillas, en el ejercicio de la lectura en voz alta, en casa y en clase, causa la hilaridad de quien no comprende que en su simple resonancia rítmica reside el principio de la conciencia fonológica: «Don Palillo de Madera / nació cerca de la sierra./ —De la sierra de aserrar / y no de la de nevar. / Un día de fuerte viento / se escapó de su aposento», escribía Gloria Fuertes,[2] consciente del efecto de divertimento y sorpresa que la cadencia de la lengua causa repetidamente en un niño. Durante esos primeros años de prelectura, de descubrimiento de la música de la lengua, de pasmo ante el efecto succionador de las historias, de acopiamiento del tesoro de las palabras, es importante habituar a los niños a ejercitarse en la escritura, aunque al principio solamente consista en el bocetado de sus rasgos, como calígrafos principiantes que se ejercitan con la pluma en la definición de las letras. El fin será que sean capaces de expresarse por escrito con fluidez y pertinencia, pero ese estadio de desarrollo ulterior solamente se alcanzará partiendo del ejercicio de una caligrafía ascética, donde la mano se recree en la configuración de las formas.[3] No es prematuro, en estas primeras fases de descubrimiento, apelar a la autorregulación, a la progresiva capacidad del niño para gestionar la calidad y congruencia de su aprendizaje mediante estrategias que

deberían formar parte de la rutina escolar cotidiana: identificar, planificar, hacer, revisar y reflexionar, en un ciclo o en un bucle continuo en el que no hay tanto aciertos o errores como oportunidades para aprender de lo uno o de lo otro. Evaluar, por eso, no puede ser nunca el mero etiquetado que se conforma con confinar a cada niño en una categoría inamovible, a menudo punible. Al contrario: la fijación de criterios claros y compartidos, negociados, de evaluación, debe ser siempre el objetivo que cualquiera pueda aspirar a establecer, en función siempre de la disparidad de los puntos de partida, que hace a cada cual, por eso mismo, alguien excepcional, irrepetible. En última instancia, de lo que se trata es de que, mediante el apoyo expreso y deliberado del profesorado, no importa de dónde haya partido la competencia lingüística de un niño o cuál sea el tamaño de sus expectativas, todos estén igualmente preparados para aprender a leer.

Ese proceso de aprendizaje es como ir descubriendo nuevas estancias de una residencia muy amplia o, en algunos casos, de ampliar el espacio y la atención dedicada a alguna de ellas: en los primeros años de la educación primaria, hasta los siete años, es primordial contribuir al desarrollo de la capacidad de hablar y escuchar de los alumnos, de su facultad de comprensión de la lengua. Trabajar por la promoción de lo que Ron Ritchhart denomina la «cultura del pensamiento»[4] es, quizás, la más apropiada de las estrategias: se trata de modelar un ambiente de confianza en el que se razone sobre las afirmaciones, los supuestos y los prejuicios, donde se medite sobre el sentido (casi siempre múltiple) de lo leído, donde se recapacite regularmente sobre lo aprendido de manera cordial y colaborativa. La dimensión social de la deliberación es tan esencial como el aprendizaje mismo de la lectoescritura, porque es imperativo descubrir la multiplicidad de los puntos de vista en la interpretación de un texto, porque es necesario entender que no existe algo así como un texto impertérrito e inamovible (a no ser, precisamente, que se haga especial hincapié, en que se fuerce, la unilateralidad de su significado, la imposición de un sentido legítimo frente a los concurrentes). Las actividades de decodificación fonológica destinadas a automatizar el reconocimiento de los ladrillos de la lectura deben ir complementándose con la estrategia de la comprensión basada en la cultura del pensamiento. La ciencia del aprendizaje nos dice, reiteradamente, que no hay aprendizaje sin motivación, que no cabe implicación sin emoción o, como escribía Gloria Fuertes, que «para disfrutar leyendo tienes que elegir libros que te hagan reír, que sean exagerados y mágicos»,[5] porque la culpa de que los niños no lean no es de los niños, sino de los escritores y los profesores «pesaos» que imponen cánones de lectura a años luz de distancia del centro de interés de quien tiene que leerlo. Promover la libre selección de los temas y de los textos, fomentar el relato de narraciones e historias que tengan que ver con las experiencias familiares de los niños, es el segundo peldaño de la escalera de la casa de la lectura. Apenas cabe esperar implicación, atención, cuando el primer esfuerzo no consiste en cortejar la curiosidad de quien debe prestárnosla. La implicación que se demanda a los alumnos en el proceso de aprendizaje es inviable si no se ha cultivado, mimado y

germinado previamente. Y en la era de lo digital, cuando convivimos en un mismo espacio nativos tipográficos y nativos digitales sin que acertemos a entendernos del todo, no cabe desdeñar la diversidad de medios, modos y temas con los que los más jóvenes se comunican y expresan, al contrario: es necesario delinear una estrategia consistente en la que florezca su multiplicidad. Si somos lo que somos porque leemos es porque, al leer, desarrollamos algunas de las capacidades cognitivas más específicamente humanas (al menos hasta ahora, porque no podremos evitar que el cerebro se recicle de nuevo si las demandas del entorno así lo exigen): activar y confrontar nuestros conocimientos previos al enfrentarnos a argumentos dispuestos a corroborar o contradecir lo que pensamos; inferir un posible desenlace a partir de una situación dada; predecir lo que puede llegar a suceder a partir de un conjunto disperso e incierto de evidencias; cuestionar el sentido dado y aparente de las cosas, la moneda corriente que pasa de mano en mano de lo que consideramos el sentido común; esclarecer y clarificar las incógnitas, solos o acompañados, intentando resolver mediante conjeturas e hipótesis los enigmas que nos plantean los textos; resumir, sintetizar, esquematizar, destilar de alguna manera, gráfica o verbal, el contenido y el sentido de lo leído, en un ejercicio de recopilación y digestión que se queda con los nutrientes y se deshace de lo superfluo. Todo eso ocurre cuando aprendemos a leer, como un peldaño sucesivo en la escalera del edificio de la lectura, como un paso que alcanzara una estancia cada vez más amplia e iluminada de la casa de las letras. Si cualquier niño, adecuadamente orientado, sube progresivamente los escalones de esa escalinata, será conveniente animarle a que eche la vista atrás, a que cobre plena conciencia de los pasos que ha ido dando, a que reflexione sobre el sentido de lo que haya hecho. Hay un viejo oficio, el de editor, que puede ayudarle a que todo resulte más claro, sencillo y ordenado: planificar el proceso de la escritura previendo cuál será su estructura, cuáles sus elementos componentes, cuál su estilo y su morfología; corregir y editar el contenido, pulirlo y adaptarlo al formato previsto, porque hace mucho que sabemos que la forma es parte indeleble del significado; compartir con otros el fruto primero de ese trabajo, como si se tratara de un comité editorial que debe decidir si el resultado es digno o no de ser convertido en un libro publicable; publicar el resultado y someterlo al veredicto de los lectores, hacer público lo que hasta ese momento había sido privado, y mostrarse propenso a aprender de las críticas y de las alabanzas. Hay un determinado momento en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en el que toda aula debería ser una editorial. Y no está de más recordar que para desempeñar con soltura ese oficio ancestral, tan necesario en el ámbito de lo digital como en el de lo analógico, ha sido necesario automatizar las habilidades más básicas y físicas de la lectoescritura hasta el punto de que se conviertan en infraconscientes, que vuelen bajo el radar de la consciencia. Dicho al contrario: si al llegar al umbral de la casa de la lectura nos empeñamos en acceder utilizando la llave de la lectura global o completa, puede que la puerta de entrada se resista o puede que, aunque la forcemos, nos cueste un esfuerzo denodado subir los peldaños de la escalera de la

lectura, porque apenas podremos automatizar el movimiento de nuestros pies y nuestras piernas o, mejor dicho, de nuestros ojos, nuestros oídos y nuestras manos. De acuerdo con teorías como la de *The simple view of Reading*,[6] la comprensión lectora es, efectivamente, fruto de la multiplicación de la capacidad de decodificación y de comprensión del lenguaje, no de la mera adición de componentes: en esa fórmula de la mezcla de los ingredientes que hacen la argamasa de la comprensión, los valores del desciframiento y del entendimiento del lenguaje deben estar entre 0 y 1 o, lo que es lo mismo, entre un 0 % o un 100 %, de manera que si alguien puntuara 0 en cualquier prueba de destreza, el individuo sería prácticamente analfabeto, o si puntuara 1, representaría al lector ideal, cabiendo entre esas dos puntuaciones toda suerte de habilidades y aptitudes. Es necesario que, para construir una casa de estancias consistentes, esas dos grandes columnas descansen sobre cimientos firmes.

Si pensamos en jóvenes algo más mayores, aquellos que tengan entre siete y once años, será necesario cambiar el mobiliario de las habitaciones para adecuarlos a sus requerimientos. No cabe nunca pensar en una enseñanza que carezca de intención o de propósito y que no intente arraigar en los intereses de los que deben aprender, y eso no es una excepción en la enseñanza de la lectura porque el refuerzo de las capacidades lingüísticas de los adolescentes debe abonarse con actividades que promuevan su implicación activa y consciente: leer libros en voz alta, en grupos de interés y de lectura, donde los alumnos puedan compartir abiertamente sus opiniones y pensamientos, donde puedan verbalizar sus ideas antes de transcribirlas, donde quepa el uso de preguntas estructuradas que guíen u ordenen la discusión, donde el vocabulario se explique de forma premeditada y se amplíe con naturalidad como consecuencia de la lectura misma. La cultura del pensamiento crece si se la riega y fertiliza, si las tareas de aprendizaje retan al entendimiento y poseen una intención que las vincule con el contexto en el que vivan los alumnos, si se acorrala a las certezas mediante preguntas que les obliguen a reflexionar continuamente sobre el sentido de lo que aprenden, si les ayudamos a visibilizar y hacer tangible el producto de su aprendizaje.

Adquirir fluidez en la lectura supone alzar la vista para pasar del reconocimiento de las palabras a la comprensión del texto, supone reinvertir los recursos cognitivos que antes se esforzaban por inspeccionar letras, sonidos y palabras en el discernimiento del sentido de lo escrito. A veces los métodos más eficientes no son los más alambicados: la enseñanza guiada supone que el profesor lea un texto en voz alta, que los alumnos traten de repetirlo, que se entable una discusión posterior en la que el primero haga comentarios, realice sugerencias y plantee correcciones, convirtiéndose en el modelo que los jóvenes traten de emular; o que los alumnos lean y relean un texto corto y significativo, hasta que alcancen el nivel de fluidez adecuado.

Comprender mejor el sentido de un texto es siempre una tarea arriesgada, porque su polivalencia no siempre radica en el escrito mismo, sino que depende del

punto de vista desde el que se lea y porque, como afirmaba Paulo Freire, «la comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él», de manera que es necesario buscar ese punto de confrontación y extrañamiento que obligue a quien quiera entenderlo a sumergirse en él.

Existen, eso sí, estrategias que permiten afinar la comprensión, métodos que, tras una rigurosa selección del tipo de texto que más convenga a los eventuales lectores, siempre tienen que ver con el control y monitorización del proceso de lectura, con la autorregulación y la autosupervisión independiente: activar mediante preguntas generativas los conocimientos previos que sobre la materia pueda tener cada lector, averiguar a partir de esas evidencias compartidas qué es lo que ignoramos en común; realizar predicciones sobre los acontecimientos por venir, basándose en las pistas que ofrezca el contexto o en los datos que puedan exhumarse del texto; preguntar, cuestionar, inquirir, someter al texto a un interrogatorio implacable hasta que revele toda la información que contenga; dilucidar y clarificar, en común, el sentido de los pasajes complejos, las intenciones imprecisas de los personajes, la ambigüedad de los designios del autor; sintetizar y compendiar, verbal y gráficamente, el contenido del texto, para que todos dispongan de una imagen mental común de los temas principales. Esta amplia estancia de la comprensión necesita ser amueblada con efectos adicionales: para comprender cabalmente lo que se lee es preciso escribir (algo de lo que hablaré con más extensión en el próximo punto), porque el ejercicio de la escritura nos obliga a ordenar y racionalizar lo que no sabíamos que sabíamos, a leer mejor, en suma. Si en un momento determinado un aula debería convertirse en una editorial, en otros momentos debería transformarse en un taller de escritura, o en ambas al mismo tiempo, como si todo el proceso de creación, producción y comunicación fuera a gestionarse como un continuo coherente: planificar la estructura de lo que se vaya a escribir, sus hitos fundamentales, los asideros que sirvan para edificar la narración, los objetivos que persigamos; escribir más de una versión, porque escribir es siempre corregir, aunque hoy ya no quede traza sobre el papel de las enmiendas y las rectificaciones; someter el texto a la revisión de los correctores, de los pares que ejerzan el complejo oficio de la mejora del texto original; editar el texto, darle la forma adecuada, porque no se trata de un mero formalismo ornamental, sino de una intervención decisiva que tiene que ver con el significado último del texto, con la percepción que los futuros lectores puedan tener de la intencionalidad de lo escrito; publicar el resultado final, distribuirlo, comunicarlo, darlo a conocer en una editorial que el mismo colegio haya creado a tal efecto, en un concurso literario, en una justa poética.

Leer o escribir puede parecerle a un adolescente un ejercicio banal o carente de interés si no está ligado a un fin o a un propósito, si no existe una poderosa razón que se sienta inclinado a explicar, justificar o defender (algo, también, en lo que me detendré en un apartado posterior). Si uno de los mandamientos inamovibles del aprendizaje es motivar e implicar activamente a un alumno para que germine su

interés, sus ganas de aprender, no cabría obrar de otro modo cuando pensamos en la lectoescritura: dar razones a un alumno para que escriba es atrapar su interés y su curiosidad, su capacidad creativa, proveyéndole al mismo tiempo de oportunidades para que adapte el texto a distintas audiencias y propósitos. La escritura, sí, como una herramienta que sirve a un fin y, en el camino, para alcanzarlo, aprender y probar todas aquellas reglas ortográficas, morfológicas o sintácticas que puedan ayudar a que el texto sea más claro, más efectivo, más convincente. Nunca se insistirá lo suficiente: para desencadenar la fuerza creativa y el compromiso de quienes hasta ese momento no se sentían en absoluto apelados por la lectura o la escritura, es preciso despertar su interés dándoles motivos, ofreciéndoles argumentos que resuenen en sus conciencias. Si leer fluidamente era un objetivo pedagógico irrenunciable, escribir con la misma soltura también lo será: para alcanzar ese grado de automatismo expresivo en el que ya no se repara en la técnica caligráfica, en la ortografía o en la composición de las frases, será imprescindible haber liberado buena parte de los recursos que dedicábamos a las tareas mecánicas. La enseñanza explícita de la ortografía, la práctica regular y transversal de la escritura y el *feedback* administrado como herramienta para la mejora, son parte de las claves para que eso suceda. Es cierto que ese apoyo es siempre crítico y, por tanto, debe proporcionarse tan pronto y tan rápido como sea necesario, continuadamente. Evaluar no es penalizar; evaluar es incentivar. Evaluar es identificar las dificultades, aprender de los errores, plantear posibles soluciones, establecer hitos de mejora, convenir objetivos consensuados. Evaluar es abrir una hendidura en un muro que pudiera parecer a primera vista insalvable para mirar más allá, para entender que siempre cabe la mejora, para comprender que nunca debemos estancarnos en el pegajoso légamo de la resignación.

Hoy sabemos mucho sobre la base anatómica de nuestros cerebros y sobre la manera en que se reciclan sus áreas y funcionalidades para dar sustento al milagro de la lectura. Hoy sabemos mucho sobre las técnicas que pueden ayudarnos a construir ordenada y sólidamente una casa de la lectura en la que quepan todos y todas. Hoy sabemos cómo diagnosticar las dificultades tempranas de la lectoescritura y cómo prestarles el debido apoyo para que no se vuelvan crónicas ni incorregibles. Hoy sabemos que el sueño de la alfabetización global no es una quimera, al menos no una alucinación ilustrada sin fundamento. ¿Sabremos hacerlo realidad, sin debates que se sustraigan a la presentación de evidencias, sin excusas mistificadoras, sin segregación ni apartamiento?

Notas

1. Blakemore, S. J. y Frith, U., *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*, Ariel, Barcelona, 2011.

2. Fuertes, G. y Cascantes, J., *El libro de Gloria Fuertes para niñas y niños*, Blackie Books, Barcelona, 2020. El poema está contenido en la pág. 45.

3. 40 recursos para mejorar la caligrafía en infantil y primaria: https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-caligrafia-infantil-primaria/

4. Ritchhart, R., *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*, John Willey & Sons, 2015.

5. Fuertes, G. y Cascantes, J., *El libro de Gloria Fuertes para niños y niñas,* Blackie Books, Barcelona, 2020. La cita se encuentra en la pág. 43.

6. The simple view of Reading: https://www.readingrockets.org/article/simple-view-reading

Escribir para leer

Si de algo nos advierte la historia de la lectura es de que no conviene acatar queda y resignadamente el sentido de lo que nos imponen leer, que es preciso resignificarlo, reescribirlo. Nada mejor que, para aprender a leer con criterio, con discernimiento, ponderando juiciosamente las razones de los demás, escribir. Escribir más allá de la recreación de los lugares comunes y de las evidencias manidas que nos da el lenguaje corriente nos exige el esfuerzo de analizar los argumentos y las razones de los demás, el origen de sus distintos puntos de vista, la reconstrucción del espacio de sus voces disonantes, la historia misma del campo o del espacio en el que desenvuelven su vida o su trabajo. Escribir conlleva indagar, investigar, reconstruir, y en ese ejercicio de develamiento progresivo aprendemos a leer el pasado, a entender el presente y, quizás, a vislumbrar posibles desarrollos futuros. Mientras exista el atisbo de una posibilidad, el resquicio de una esperanza, existirá vida, y la escritura es una fuente de la que manan futuros posibles.

A menudo olvidamos que la pedagogía es una ciencia soportada sobre evidencias, no una mera práctica consuetudinaria sin sobresaltos empíricos.[1] Desde hace ya muchos años sabemos que existen prácticas experimentalmente corroboradas que estipulan que, para leer, es necesario escribir, que son actividades indisociables, anverso y reverso del mismo quehacer.

Escribir para leer, por tanto, y para escribir negociar, en primer lugar, cuál será el producto final que aspiremos a crear, cuál la meta que deseemos alcanzar, de manera que sea el propósito convenido el que guíe el trabajo de indagación, de investigación, de recogida de información, de síntesis y selección, de redacción. Claro que, para que alguien sea capaz de organizar la información de manera coherente, de realizar agrupaciones significativas de las que pueda derivarse un hilo argumental, es necesario entrenar esa habilidad, ejercitarla explícitamente mediante técnicas de proyección y diseño visual, esquematización gráfica, representación plástica. A menudo se denomina a esa fase de la escritura como preescritura, como ese aprendizaje previo e imprescindible sobre el que construir argumentos sólidos que puedan expresarse por escrito. De la misma manera que se enseñan técnicas de

pensamiento visual que sirven para categorizar nuestras ideas, también es posible instruir en las técnicas de indagación que, una vez identificado un posible argumento, ayuden a la búsqueda, análisis y evaluación de las fuentes, la información y los datos. Una competencia especialmente relevante en un mundo ahíto de información, una capacidad de valorización y discriminación que debe desarrollarse en la misma medida y magnitud que lo hace la proliferación indiscriminada de fuentes y contenidos. Aunque parte del secreto pedagógico radique en permitir a los alumnos seleccionar temas que les resuenen personalmente, desafiando la tradicional relación de acatamiento de un programa ajeno y distante, no entraña eso que no convenga trabajar de manera explícita y deliberada las estrategias que tienen que ver con la planificación, la revisión y la edición de los textos escritos: programar cuál es la arquitectura de lo que se vaya a desarrollar, cuáles sus elementos o partes constituyentes; combinar oraciones de manera que las unidades más simples adquieran complejidad progresiva, cierta sofisticación expresiva, sin que eso signifique complicación artificial; corregir y enmendar, individual o, sobre todo, colaborativamente, en un ejercicio de revisión permanente y cruzada; dar forma al texto que se quiera publicar y comunicar, porque gran parte del significado de lo que transmitimos depende del medio y el formato en que lo hagamos. Resumir, compendiar, ser capaz de aislar las ideas fuerza fundamentales sobre las que sostener un argumento, forma parte de este mismo maletín de habilidades que todo aspirante a escritor debería poseer. También, dentro de uno de los departamentos de esa caja de herramientas, convendría incluir el ejercicio de la combinación progresiva de oraciones, creciente en complejidad, gradualmente más sofisticado, no porque alentemos el fomento del artificio expresivo o la retórica innecesaria, sino porque el pensamiento complejo nos exige formas complejas de expresión, ser capaces de construir o de seguir un argumento elaborado en los meandros de las frases de relativo. No conviene olvidar, como parte de ese andamiaje de competencias editoriales, en este caso digitales, enseñar con deliberación el uso de procesadores de texto, programas de gestión de fuentes y referencias bibliográficas, herramientas de trabajo, comunicación y escritura colaborativa en red. Resulta casi impensable para una generación postipográfica programar, desarrollar, comentar, enmendar y distribuir un contenido de otra manera que no implique el uso de herramientas y dispositivos digitales. Conviene, por eso, capacitar de manera inequívoca a los jóvenes escritores en el uso y manejo de los instrumentos que les ayudarán a desplegar una capacidad expresiva mejorada. Ese conjunto de habilidades editoriales contribuye a la solidez del pequeño o gran edificio literario que construyamos, a darle cuerpo y estructura, a dotarlo de coherencia. No es descabellado, con este mismo propósito, buscar modelos que podamos emular, antecedentes literarios en los que nos podamos fijar, de manera que analicemos con ojos de escritor profesional estilos, elementos constituyentes, técnicas narrativas. Aunque todo escritor, todo artista, se quiera a sí mismo un creador increado, originalísimo artífice de obras sin precedente, estrella

errante sin campo de gravitación, lo cierto es que no existe otra cosa que la obra derivada y el cruce de caminos, la creación que se levanta sobre los sedimentos históricos del campo literario, y eso es algo que conviene explicar y, también, aprovechar.

Una clase puede o debe ser como un taller de escritura colaborativo, un espacio de confianza en el que se promueva la creatividad, se determinen formas y formatos en función de los públicos y audiencias a los que vaya dirigido el texto, se trabajen las técnicas propias de la herramienta de la que nos valgamos, se planifique, redacte, revise y edite de manera cooperativa, recibiendo la ayuda de los pares y el *feedback* siempre constructivo de los facilitadores, y se promueva su uso como instrumento de reflexión y verbalización en todas y cada una de las materias y asignaturas que se impartan. Y, sobre todo, se valore como el complemento indisociable de una forma consciente e incrementada de lectura.

Las evidencias derivadas de los muchos experimentos que *The writing process movement*,[2] *Writing accross the curriculum movement*[3] o el más cercano *London and New Hampshire Schools of New Literacy Research and Advocacy*[4] desarrollaron desde los años 1970 del pasado siglo, nos dicen que deben desarrollarse tres estrategias complementarias que, implicando a la escritura, fomentan la mejora de la lectura: escribir sobre lo que se lee; enseñar de manera explícita las habilidades y procedimientos que se emplean en la creación de un texto; escribir, escribir y escribir, en cualquier área o materia, para ordenar, estructurar y comprender cabalmente lo leído. Las evidencias arrojadas por las investigaciones no difieren en nada de la decena de principios elementales precedentes, pero reafirman en la convicción de que la puesta en práctica de un conjunto de sencillas estrategias puede incrementar notablemente la competencia lectora: no bastaría con elaborar oralmente una síntesis de lo leído sino que la escritura nos ayuda a fijarlo más entera y atinadamente poniendo por escrito nuestras reacciones personales, nuestro análisis e interpretación, de manera que esa reelaboración a la que nos obliga la escritura nos ayudaría a incrementar la calidad de nuestra comprensión lectora. Algo tan aparentemente elemental como escribir notas, tomar apuntes y realizar resúmenes por escrito, de manera consistente y deliberada, valiéndose de las técnicas de síntesis y representación, incrementa notablemente el entendimiento y la asimilación de lo leído. En el fondo cualquier técnica que nos obligue a pensar el texto es adecuada para mejorar nuestra comprensión: responder a las preguntas que pueda plantear su lectura o, al contrario, formular preguntas sobre las dudas y las interrogaciones que pueda suscitarnos, son dos formas asequibles de exprimir su sentido, de acorralarlo, de sitiarlo. Se trata, en resumidas cuentas, de proceder al contrario de como lo hacen las pedagogías improductivas del atiborramiento y la memorización: cuestionar sistemáticamente el sentido aparente de un texto, contrainterrogarlo para que las eventuales evidencias dejen de serlo, repreguntar para que las supuestas certezas demuestren su consistencia.

¿Por qué persiste entonces una pedagogía, sobre todo en los últimos tramos de

la educación no obligatoria, en conformarse con la acumulación de saberes vanos y contenidos espurios en lugar de fomentar sistemática y fundadamente la indagación, la investigación, la divergencia y el pensamiento crítico? ¿Puede que sea aparentemente más sencillo medir el amontonamiento retentivo y la respuesta pautada, como formas continuadas de conductismo escolar que premian o castigan al sujeto en función de la calidad de su salivación memorística? ¿Es la vida escolar, el viaje de aprendizaje de cualquier persona, una travesía de maduración progresiva o se trata, simplemente, de una carrera arbitraria de obstáculos, de segregación progresiva, de discriminación bien calibrada? ¿Puede que por mucho que proclamemos las altas virtudes de las competencias enumeradas no las queramos, que sean excesivamente fútiles o molestas para una maquinara social reproductiva que se abastece de los herederos de una franja de la sociedad con títulos académicos y escolares que predisponen a determinado tipo de prácticas culturales, entre ellas la de la lectura? Aunque pueda parecer poca cosa, fomentar metódicamente una cultura del pensamiento, desde la primera infancia, que nos lleve a interrogarnos naturalmente sobre el sentido presupuesto de cualquier asunto o materia, es la única defensa de la que disponemos contra la apabullante fortaleza de lo que se nos da como sentido común.

Sobre el fértil suelo de la duda, que es en el que las raíces de la lectura y la escritura germinan, es donde tiene sentido ejercitarse con los instrumentos y herramientas propios del escritor, no al revés: enseñar ortografía, de manera explícita y concertada, adquiere sentido y justificación cuando prevalece el propósito de desarrollar un argumento o una reflexión sobre el asunto del que se haya discutido, cuando exista el aliciente de poder exponerlo a un público respetuoso y expectante. Enseñar todo aquello que tenga que ver con el proceso de la escritura, tal como pudiera hacerse en un taller de adultos aspirantes a escritores, adquiere plena justificación cuando lo precede un propósito voluntariamente adquirido. No suele funcionar el proceso contrario, no al menos con la fluidez y acierto con que suceden las cosas que uno quiere aprender.

«En cierto modo», decía Paulo Freire, «podemos ir más allá y decir que la lectura de la palabra no está precedida simplemente por la lectura del mundo, sino por una cierta forma de escribirlo o reescribirlo, es decir, de transformarlo mediante un trabajo consciente y práctico»,[5] porque escribir no solamente nos ayuda a comprender mejor lo que leemos sino, también y sobre todo, a modificar la percepción de lo que entendemos y damos por supuesto, a transfigurar nuestra relación con el mundo y, finalmente, a provocar un cambio real en nuestro entorno.

Escribir para leer, escribir para comprender y articular mejor lo que leemos, escribir para pensar, escribir para transformar lo que pensamos, escribir para transformar nuestra relación con nosotros mismos y con lo que nos rodea.

Notas

1. Buena parte de las ideas elaboradas en este capítulo provienen de dos fuentes dedicadas al aprendizaje basado en evidencias: Education Endowment Foundation, «Evidence on literacy from teaching and learning toolkit alongside the findings from recent EEF projects», https://educationendowmentfoundation.org.uk/guidance-for-teachers/literacy y Graham, S. y Perin, D., *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools,* Alliance for Excellent Education & Carnegie Corporation of New York, 2007.

2. El documento más interesante, seguramente, sería el de Elbow, P., *Writing without teachers*, Oxford University Press, 1998. Gran parte de la inspiración de Elbow proviene de la *Pedagogía de los oprimidos* de Paulo Freire.

3. Dalporto, D., 2013, «Writing Across the Curriculum: What, How and Why», en *We are teachers*, https://www.weareteachers.com/writing-across-the-curriculum-what-how-and-why/

4. Uso el libro de Willinsky, J., *The new literacy. Redefining reading and writing in schools*, Routledge, 1990.

5. Freire, P. y Macedo, D., *Literacy: Reading the word & the world*, Routledge & Kegan Paul, 1987. La cita corresponde a la pág. 23.

Releer, rehacer, remezclar: apropiación y reinterpretación de lo escrito

De acuerdo con las últimas estadísticas conocidas, de finales del año 2021, una de las plataformas de publicación online más concurridas, Wattpad, contaba con 166 millones de usuarios, cinco de los cuales parecían ser productores activos.[1] Sin intermediaciones profesorales, sin intimidaciones académicas, sin sanciones curriculares, por el puro placer de crear y compartir —en algunos otros casos, por qué no, por la expectativa del reconocimiento público y la recompensa económica —, unos cuantos millones de jóvenes nacidos en una era que tiene la comunicación ubicua, la producción activa y la compartición entre iguales como preceptos básicos de su quehacer cotidiano, releen obras que les han causado un especial impacto, las rehacen y las remezclan, las hacen suyas apropiándose de su trama y de sus personajes, y las prolongan imaginativamente hasta generar una obra derivada que tiene entidad por sí misma. Este procedimiento creativo casi espontáneo, que no espera otro elogio u otra crítica que la de los camaradas lectores, tiene éxito porque nace de un interés genuino, de una motivación intrínseca, y se afianza porque exige la implicación activa y creadora de quienes practican esa forma de inventiva, porque demanda la apreciación y los comentarios de la comunidad de lectores afines. Bastaría aplicar esta fórmula tan sencilla, basada en tomarse en serio los intereses de quienes deben darles forma, en la libre expresión de la creatividad, en la generación de una comunidad crítica de intereses afines, para que la fascinación por la lectoescritura aumentara exponencialmente. Claro que eso exigiría, simultáneamente, la reconsideración de, al menos, tres cosas: la renuncia a los currículos cerrados centrados en un canon culturalmente arbitrario en beneficio de la libertad de elección; el distanciamiento táctico e inicial respecto a los venerados clásicos, que serían en todo caso una meta, pero no un punto de partida; la reconsideración radical del papel del profesor, que debería ser un instigador, un promotor, un guía y un facilitador, pero nunca un mero repetidor de la lejana señal de la torre marfileña del canon occidental.

En estas nuevas condiciones existe un protocolo que, como mentor, como

orientador, todo profesor podría aplicar para desencadenar una ola de apego y creatividad. La primera premisa es, claro, la de permitir que cada alumno elija cuál es su punto de partida, aquella obra —de la naturaleza que sea— que por una afinidad estructural difícilmente expresable interesa a quien deba apropiarse de ella. No se trata ya, solamente, de instigar una indagación o una investigación en torno a un eje temático más o menos afín, sino de alentar a que cada cual proponga la lectura y reinterpretación de una obra que le haya causado un especial impacto, que haya generado una resonancia que requiera ser explicitada. Cuando se insta a alguien a trabajar sobre un argumento que le interesa, le deleita o lo resuena de algún modo, será sencillo encontrar ese hueco argumental, ese personaje insuficientemente desarrollado, esa conducta deficientemente justificada, que puedan requerir desarrollos adicionales. Idear y escribir a partir del placer, de la intriga o de la resonancia son siempre buenos consejeros. Da igual que la obra de partida que justifique el esfuerzo sea la de una novela para adolescentes, la de una serie de culto pasajero o la letra de una canción evocadora. De lo que se trata es de ejercitar activamente el músculo de la ideación y la creatividad, de vincular la propia experiencia con la experiencia de quienes la experimentaron antes que nosotros y nos dan pábulo para vincularlas, para encontrar sentido allí donde no lo había o era deficiente o apenas se entreveía, iluminando de paso nuestra propia experiencia.

Un entusiasta o un admirador de una obra escrita, filmada o dibujada, tenderá a explorar los antecedentes o las secuelas de los personajes o de la historia que le estremece. Este recurso narrativo es propio de las series de éxito, de las grandes producciones cinematográficas que agotaron su línea argumental original, incluso de algunas sagas novelísticas que necesitan alargar su éxito valiéndose de una estrategia narrativa que es tan propia de profesionales como de amateurs que desean prolongar la vida de aquello que les causa placer y emoción, que ahondan en la comprensión de situaciones y caracteres inventándolos. En esta ampliación temporal de la historia que todo fan practica, suele suceder que no siempre son los personajes principales quienes mayor interés hayan generado en la audiencia, quienes mayor recorrido narrativo pudieran tener, quienes apenas han dejado entrever sus móviles o sus motivaciones y requieran, por eso mismo, una atención específica que prolongue sus vidas. Un personaje secundario, una mujer o un hombre parapetados en un halo de misterio que requiera un desarrollo ulterior, alguien que haya sufrido un desgarro que solicite una indagación más allá de lo evidente, alguien a quien el destino haya puesto en una situación que demande alguna nueva averiguación, alguien que viva en los márgenes de la sociedad y que convenga iluminar para entender su apartamiento y su pesar. También es este un recurso a menudo explotado por los guionistas profesionales, que a la conclusión de una saga o de una serie de éxito seleccionan como sucesor a algún personaje secundario que pueda portar sobre sus hombros el peso de un nuevo argumento. Puede que el seguidor acérrimo de una saga narrativa o una epopeya televisiva no se identifique necesariamente con la fundamentación moral, la rectitud o la

honorabilidad de la línea argumental de un texto o de un episodio, que sintiéndose como un genuino seguidor no se reconozca, sin embargo, en la deriva ética de la trama, y que decida dar un giro inesperado a la distinción entre lo que se entienda por bueno y por malo, por legítimo e ilegítimo, por aceptable o definitivamente inaceptable. Ese cambio de punto de vista desde el que observar y articular el comportamiento de un personaje, permite, también, generar un nuevo argumento que, partiendo de una obra original, induce un escenario inesperado, una obra derivada que solamente estaba contenida como potencialidad en las palpitaciones de la trama inicial. La misma ambientación que da color y textura al desarrollo de un argumento puede cambiar, de manera que el género tradicional al que pudiera adscribirse la obra de partida cambie en función de los gustos e intereses de los nuevos autores, que reaclimatan las condiciones originales o, incluso, imaginan nuevos formatos o cambios de género para reenfocar la trama o la relación entre los personajes: basta con que cambie el escenario donde se desenvuelve, que la época en que discurra sea distinta, que el medio a través del que se comuniquen los protagonistas sea diferente. Todo eso, tan utilizado también por los profesionales de la narración, por los escenógrafos y los directores de cine o teatro, sirve para actualizar un argumento que podría parecer obsoleto, para acercarlo a las inquietudes y desvelos de un lector o un espectador contemporáneo, porque no hay aprendizaje ni se despierta el interés si no hay emoción, si no se abona el terreno de la motivación y si no se abre el espacio para la activa implicación de quien tiene que hacer suyo un argumento ajeno.

En alguna de las declaraciones de José Luis Borges sobre la naturaleza de la creación literaria llegó a decir algo así como que la literatura es un cruce de caminos o de influencias, un entrecruzamiento a veces inadvertido, otras deliberado, de ascendientes diversos. Pocos, casi nadie, pueden reclamar una brizna de originalidad si por tal creyéramos que existe alguna forma de creación increada. Antes, al contrario, lo que existen son préstamos, influjos, antecedentes que, mezclados de una forma u otra, dan una obra derivada de mayor o menor calidad literaria en la que pueden mezclarse textos de orígenes diversos, géneros, personajes, escenarios, de manera que el resultado final responda a aquella intuición del escritor argentino: un cruce de caminos que alcanza su propia entidad, su propia personalidad, como resultado de la renovación de diversas tradiciones. El juego recreativo puede extenderse de muchas maneras posibles: personajes que son trasladados de una novela, un guion o un libreto canónico a otro entorno geográfico, a otra época histórica, a otro ámbito social en el que se ponen a prueba sus reacciones, en el que, preservándose el espíritu de la trama, se actualiza y recontextualiza, pulsando la vigencia del planteamiento original. Es posible que en esta dislocación los personajes y la trama acaben difiriendo de algún modo del proyecto inicial, pero eso es precisamente lo que demostrará que ha existido interés y apropiación, identificación y recreación, incumbencia y reinvención, ingredientes todos indispensables para poder hablar de creatividad literaria. En casos

relativamente frecuentes de transferencia o de filiación, los nuevos autores de obras derivadas se insertan en la trama original como auténticos ejecutantes, como actores que asumen papeles en los que se reconocen o en los que les gustaría encarnarse, redoblando quizás de esa manera la implicación y el apoderamiento, sobredimensionando en muchos casos los momentos de crisis, las situaciones críticas o de encrucijada emocional, para dar más intensidad a su participación, para darle mayor relevancia y protagonismo. La exposición y análisis de un conflicto en el que un narrador participa por mediación de un personaje que le representa sirve para tomar postura y expresar un punto de vista frente a los del resto de personajes, para sopesar las razones de los demás, para extender un traslúcido velo de compasión que todo lo envuelve. O, también, por qué no, cuando desaparecen las censuras escolares y las interdicciones de la moral más pacata, experimentar con la dimensión erótica de los personajes, con su vida sexual, con los complejos y cambiantes usos amorosos del siglo XXI.

Aprender a leer implica releer, reenfocar y recontextualizar la trama del texto, las motivaciones de sus personajes, sus convenciones éticas y morales, sus preferencias sexuales y la manera en que construyen su identidad de género. Aprender a leer conlleva reescribir las historias, variar los límites del texto, añadir nuevas tramas y diferentes futuros, crear no tanto versiones como descendientes de un tronco común que cobran vida propia y ayudan a quienes las leen y las escriben a entenderse un poco mejor a sí mismos. Aprender a escribir supone reformular la experiencia en otros términos, con otras palabras, en otras épocas y en distintos lugares, sometiendo a los personajes originales a un desplazamiento y a un proceso de extrañamiento que pueda llevarles a cuestionarse sus prejuicios, sus convencionalismos, sus prácticas formularias. Solamente así, fomentando esa forma de traslación, de creación de un nuevo sentido, de producción de un significado novedoso, aprenderemos a leer genuinamente y evitaremos la imposición irrevocable de un sentido inapelable y único.

Notas

1. Wattpad, «Never completes Wattpad acquisition», en *Wattpad*, 10 de mayo de 2021, https://company.wattpad.com/blog/naver-completes-wattpad-acquisition

Leer multimodalmente

El rapeado dice: «Life, love, truth, trust. Tribulation, that's what's up. The older we get, the harder a habit is to kick», y continúa, del lamento más genérico a la experiencia más personal: «Section-Eight living. Societies rivals. Freedom of speech. Who are we to teach? Friction. Failure. Worth. Me and Mom Dukes, family first».[1] No debe ser fácil vivir en un suburbio norteamericano, tampoco en ningún otro suburbio, sea de Madrid, de Barcelona o de cualquier otra ciudad del mundo, condenado a la limitación asumida de las expectativas de progreso social, al fracaso escolar, a la segregación laboral, a la pobreza, al abuso redoblado de las políticas institucionales que achacan el fiasco a razones estrictamente personales vinculadas a la falta de voluntad, perseverancia o capacidad, al deterioro progresivo de las condiciones de vida que abocan a algunos a tomar decisiones erróneas. Aun así, a veces persiste la esperanza, una brizna de solidaridad, un destello de compasión. Oakland, en California, es una ciudad con una población mayoritariamente afroamericana, con uno de los índices de criminalidad más altos del país[2] y una tasa de paro que afecta, sobre todo, a nativos americanos, asiáticos y negros.[3] El 20 % de los estudiantes no concluyen la educación prescrita por el Estado[4] y, entre los segregados, con tasas que superan a más del 30 % de cada colectivo, se encuentran los jóvenes nativos americanos, los negros y los sin hogar.[5] La correlación entre raza, condición socioeconómica, capital cultural familiar y fracaso escolar es tozuda, y la escuela no suele hacer demasiado por intentar rescatar a quienes arrastran un lastre del que es difícil deshacerse: crecidos en entornos familiares culturalmente empobrecidos, en los que la lectura no es una práctica muy extendida y el acatamiento de los cánones artísticos y literarios es inexistente, el lenguaje de la escuela les resulta ajeno, distante, incluso molesto. No es, claro, una particularidad de las aulas de Oakland, es un rasgo que nosotros conocemos bien, con aulas diversas por origen racial, cultural y económico, en las que cuando impera un único canon, un estándar único, solamente cabe esperar deserción y abandono, incomunicación.

¿Cómo romper ese silencio en el que se envuelven, a menudo, los adolescentes

que no concuerdan con el patrón esperado? ¿Cómo rasgar ese aire entre esquivo, huraño e insocial que, como una armadura, les resguarda de las demandas inaceptables e incompresibles de su entorno? ¿Cómo darles voz, cómo animarlos a que hagan uso de sus recursos expresivos, a que compartan lo que les interesa y les inquieta?

El *Digital underground story telling for youth, D.U.S.T.Y.*,[6] fue una iniciativa puesta en marcha en el año 2001 en las zonas Este y Oeste de Oakland por Michael James, Director del Centro de Tecnología y Educación de esa ciudad y profesor de la cercana Universidad de Berkeley. El fin que perseguía la actividad era cuádruple: promover que los jóvenes se expresaran utilizando todos los medios digitales a su alcance, especialmente bajo el formato del rap y el hip-hop, pero con especial énfasis en la creación de narraciones multimodales en las que se combinaran texto, música, imagen y vídeo, utilizando para ello las herramientas que ponían a su alcance; cauterizar la brecha digital entre colectivos escolares impulsando una alfabetización consecuente y, de paso, intentar evitar la deserción de alumnos tentados por la llamada de la calle y, en fin, proporcionar a los jóvenes un espacio seguro y amigable en el que poder desenvolver todo su potencial creativo, en el que redescubrir su propia voz y en el que darse a sí mismos un propósito por el que trabajar.

Randy Young fue uno de los jóvenes que pasó por D.U.S.T.Y., un estudiante especialmente inquieto que se dio por alias el nombre de Relixstylz.[7] Como muchos otros cantantes de rap compuso una canción, *Life N Rhyme*,[8] ácida, crítica, desencantada. Los suburbios de las ciudades industriales venidas a menos, con sus esqueletos de fábricas y edificios abandonados, de calles descuidadas y vagabundos desamparados, suelen ser los escenarios donde trascurren las rimas sincopadas de las canciones que tratan de denunciar la indefensión y el extravío. *Life N Rhyme* habla de violencia, de esperanzas traicionadas, de pobreza, de destrucción del planeta, de puro desamparo, de unas pocas lealtades a las que sujetarse. Y lo hace invocando lo general y apelando a lo particular por medio de imágenes en movimiento, textos superpuestos y una banda sonora rimada que lo envuelve todo. No se trata de juzgar ni valorar la calidad artística que pueda tener o no la pieza, sino de apreciar cómo la alfabetización multimodal proporcionada en aquel espacio permitió a un joven condenado al abandono recuperar la suficiente confianza en sí mismo como para expresar por medio de un vocabulario multimedia sus preocupaciones más íntimas, aquellas que más valoraba. Conectar con su entorno, con su realidad circundante, intentando entenderla, expresarla, lanzando un mensaje de alerta y redención, quizás de cambio y transformación.

Es posible que haya quien piense que la experiencia relatada no sea más que un pasatiempo extraescolar que nada tiene que ver con la verdadera educación, que se trata de un divertimento marginal que no guarda relación alguna con la auténtica alfabetización, pero se equivocan: en 1973 Jerome Bruner, uno de los psicólogos de la educación más citados del siglo XX aunque, quizás, menos leído, escribía a propósito de *las condiciones de la creatividad* que «me parece que la principal

actividad creativa, más allá de la construcción de sistemas de codificación abstractos, es la combinación de diferentes sistemas en sistemas nuevos y más generales que permiten una predicción adicional».[9] Era esa creatividad combinatoria, que se sitúa siempre en los márgenes o los límites entre diferentes campos, códigos y prácticas, la marca de la verdadera innovación, la inventiva genuina. Promover el conocimiento de distintos códigos y alfabetos y animar a recombinarlos no es, por tanto, un mero pasatiempo juvenil sino la esencia misma de la creatividad. Ese atributo de genuina originalidad lo cifraba Bruner en la capacidad de generar sorpresa a partir de la recombinación de fragmentos reconocibles pero que, en su remezcla, resultaban en una composición desconcertante: «un acto que produzca una sorpresa efectiva, ese es al que tendré como sello de una empresa creativa»,[10] remarcaba. Una de las propiedades fundamentales de la creatividad, a la que tanto se apela en la actualidad, que tanto se rebusca sin revelar su origen, radica, según Bruner, en un aspecto formal: «consiste», afirmaba, «en una ordenación de los elementos de tal forma que puedan observarse relaciones que no eran evidentes previamente, agrupaciones que no estaban antes presentes, maneras de poner las cosas juntas que no eran antes previsibles».[11] Esa nueva formulación genera su propia armonía, posee su propia energía evocadora, religando dominios de experiencia antes ajenos, y «nos lleva más allá de las maneras comunes de experimentar el mundo»,[12] transforma potencialmente nuestra percepción de las cosas, que es condición necesaria aunque no siempre suficiente para modificar nuestra manera de pensar y, finalmente, nuestra forma de actuar. No parece que sea posible pedir mucho más a un acto educativo: aprender distintos lenguajes que, recombinados, sirvan para interrogarse, para expresarse, para comunicarse, para comprender, para crear, para reelaborar y rehacer la realidad. No hace falta, en verdad, irse a la costa oeste norteamericana para saber que esto mismo puede ocurrir en cualquier colegio cercano a nuestros domicilios, que es necesario que ocurra, sobre todo con una generación nacida en un ecosistema digital naturalmente colaborativo, ciertamente productivo.

En las últimas tres décadas se ha producido un amontonamiento acelerado de las distintas modalidades de alfabetización: el alfabetismo tradicional, imperante a lo largo de varios siglos, en el que lo escrito predomina, en el que el canon se transmite como un credo que todos acatan, en el que el profesor asume el papel de un intermediario cualificado con la autoridad suficiente para transmitirlo, en que no se espera del alumno otra cosa que una forma de obediencia sumisa; el alfabetismo mediático, hijo de los medios nacidos en el siglo XX, en cuyo entorno convivirán lo impreso, lo audiovisual e, incluso, lo digital, en el que el papel del televidente o el escuchante no distará demasiado de la pasividad requerida por la alfabetización previa, en el que la escuela podrá tener (o no) un cierto papel como creadora de experiencias de aprendizaje con los medios y en la que proliferarán los estudios sobre el impacto que los medios de masas tendrán sobre la población; hoy en día, qué duda cabe, la alfabetización no solamente digital, sino plenamente transmedia,

en la que sus moradores nativos asumen con espontaneidad el rol simultáneo de creadores y consumidores, en el que la intermediación de los mediadores tradicionales es, muchas veces, prescindible, y en la que son sus usuarios más conspicuos quienes trasladan sus prácticas habituales a las aulas de los colegios, forzando un cambio copernicano de las relaciones entre profesores y alumnos. No es que debamos discutir sobre la pertinencia o no de la alfabetización transmedia; es que resulta imperativo que la alfabetización asuma sus distintas faces y variantes, que se experimenten y se practiquen y que sirvan para estimular esa forma de creatividad que consiste en la reordenación de elementos previos pasados por el tamiz de los distintos lenguajes a través de los que se expresen.

Carlos Scolari dejó establecido en *Alfabetismo transmedia. En la nueva ecología de los medios*,[13] que lo que los adolescentes hacen con todos los medios de los que disponen es extraordinariamente rico y diverso: producen y gestionan contenidos de muy variada naturaleza, desde la creación y modificación de un escrito hasta la programación de *software* y la construcción de *hardware*, pasando por la creación y modificación de videojuegos; aprenden de manera informal y mediante redes de interés y apoyo mutuo en estos procesos, sin necesidad de que se perpetúe la lógica tradicional del aprendiz y el maestro, porque ese papel es reversible y puede ser asumido por cualquiera que tenga algo que enseñar o aprender; gestionan su identidad digital en las múltiples interacciones que mantienen con gentes diversas, al tiempo que aprenden a protegerse de los riesgos que pueda entrañar la sobreexposición digital o el uso indebido de datos personales; evalúan, distinguen y seleccionan muy diversas fuentes de información, con índices de credibilidad y fiabilidad muy diversos, expuestos a una catarata informativa de la que deben aprender a guarecerse. Como reconoce Scolari, «si las estrategias informales de aprendizaje estuvieron presentes mucho antes del surgimiento de los sistemas educativos formales [...], hoy en día los avances tecnológicos han expandido las situaciones tradicionales de aprendizaje al crear nuevos espacios en las redes sociales, sitios web y comunidades en línea».[14]

Es esa cualidad de acción y colaboración desintermediada, autónoma, de propensión a la creación mediante el uso de distintos modos de expresión digitalmente mediados, de creatividad basada en la combinación, recombinación y reconfiguración de los recursos disponibles, la que mejor retrata a la generación de los más jóvenes. Si eso es así, una sola alfabetización es insuficiente o, dicho al revés, son necesarias múltiples alfabetizaciones para dar consistencia y cobertura a una predisposición que es constitutiva de una generación. Como casi siempre ocurre con los esfuerzos de formalización retrospectiva de un fenómeno precedente, *Partnership for 21st Century Learning*[15] fue uno de los primeros marcos normativos que advirtió que en un entorno impulsado por la tecnología y los medios de comunicación, marcado por el acceso a cantidades ingentes de información, impelido por cambios constantes en el *software*, el *hardware* y las infraestructuras que encarnan el cambio, y caracterizado por la capacidad expandida de

colaboración y la generación de una inteligencia compartida, la alfabetización informativa, mediática y digital eran inexorables.

La pregunta no sería ya si las alfabetizaciones transmedia y los aprendizajes informales, no regulados, pueden o no formar parte de la oferta educativa estándar, sino cuál sería la mejor manera de utilizarlos para potenciar y mejorar la educación obligatoria. El proyecto europeo «Alfabetización transmedia. Aprovechar las competencias transmedia y las estrategias de aprendizaje informal para mejorar la educación formal»,[16] pretendió, precisamente, eso, haciendo realidad la vieja aspiración pedagógica de Iván Illich: entender cómo los jóvenes aprenden fuera de la escuela, cómo las comunidades informales generan y comparten un conocimiento práctico empleado para un fin concreto, cómo esas prácticas y conocimientos pueden rejuvenecer y enriquecer a la escuela tradicional siempre que vigilemos que la tentación legalizadora y burocratizante no paralice el impulso espontáneo de la creación y la colaboración. Las pautas de uso, es cierto, contravienen la lógica tradicional de la docencia encaramada a un podio: es imprescindible, en primer lugar, generar un ambiente de diálogo y confianza en el que todos se sientan invitados a compartir sus experiencias, sin temor a que el error pueda ser penalizado, sin sospecha de que la burla o la chanza puedan humillar la confidencia; en segundo lugar, promover el uso de las alfabetizaciones transmedia para convertirse en vehículo de la expresión de las vivencias y opiniones de cada cual, sin más restricciones que la evitación de todo aquello que pueda lesionar derechos fundamentales; después y siempre, situar en el centro de la experiencia de aprendizaje a los alumnos, instándoles a que propongan asuntos y temas que les conciernan, que les atañan y les importen, porque esa siempre será una garantía de implicación activa y de interés sostenido; en cuarto lugar evitar siempre la inclinación a formular juicios o interdicciones que puedan resquebrajar la empatía necesaria para que el trabajo fluya; a continuación, rompiendo con todos los esquemas pedagógicos habituales y la lógica contrapuesta de los roles, codiseñar con los alumnos las actividades y los proyectos que puedan desarrollarse, sin perder de vista su posible integración curricular, buscando el punto de anclaje con los temas que forman parte de la oferta docente; y reflexionar, siempre reflexionar sobre lo que vaya sucediendo a lo largo del proceso de creación, a lo largo del proceso de alfabetización, con el fin de mejorar y de aprender de lo que suceda.

La realidad supera, como casi siempre, a la intención de regularla: en febrero de 2016, Wattpad, la plataforma de *fan fiction* más grande de internet, anunció que incorporaba a sus funcionalidades la posibilidad de agregar a cada narración elementos multimedia como GIFs, imágenes y vídeos con la intención de crear y enriquecer las novelas gráficas, los diarios y libros de viajes, los blogs de moda o cualquier otra narración que sus usuarios quisieran crear.[17] Al alcance de la mano una inmensa comunidad cuenta con las herramientas necesarias para crear, de manera sencilla, historias transmedia, al margen por completo de las regulaciones o las supervisiones amonestadoras de profesores o expertos. La discusión que domina

los medios y la literatura especializada en los últimos años sobre la coexistencia o la concurrencia entre lo impreso y lo digital es en buena medida baladí cuando se comprueba que tanto los usuarios como los desarrolladores de aplicaciones la dan por amortizada. Millones de jóvenes acceden a la cultura escrita y gráfica a través de las pantallas sin que mantengan necesariamente contacto alguno con la cultura impresa, con los libros de antaño, ignorando casi por completo que las lógicas de la lectura tradicional y de la lectura transmedia y digital difieren y se distancian. Es en esa misma constatación en la que reside un programa pedagógico completo: estimular el uso de todas las tecnologías compositivas y expresivas que sirvan para construir un relato multimodal a través del que los jóvenes aprendan a articular con coherencia una narración compuesta, en muchos casos, de fragmentos provenientes de otras muchas fuentes precedentes, porque la creatividad, no lo olvidemos, surge, precisamente, en el ejercicio de aproximar lo que parecía ajeno y distante. Ayudar a comprender, en ese mismo ejercicio, que las arquitecturas multimodales no concuerdan con las arquitecturas textuales tradicionales, porque las primeras juegan con la simultaneidad de los planos temporales, con las bifurcaciones argumentativas, con la variedad de estímulos perceptivos, también con las agrupaciones tópicas o temáticas y, cada vez más, con las lógicas algorítmicas que adivinan lo que queremos leer, mientras que la lógica de los textos escritos tiene más que ver con un viaje lineal que exige al lector rendirse a la sucesión de argumentos que van cobrando sentido y relevancia por su relación mutua, invirtiendo toda su atención y dejando en suspenso su escepticismo, estando dispuesto a sobresaltarse y sorprenderse por acontecimientos inesperados, en una suerte de peregrinación que, como reza una famosa cita con la que siempre se subraya la naturaleza del lector habitual, nos comportamos como «nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito»,[18] porque los lectores son viajeros que circulan sobre las tierras del prójimo, según Michel de Certeau. Resaltar, por eso, que la manera en que se componen, perciben y procesan ambas textualidades demandan recursos cognitivos diferentes y que, por eso mismo, es imprescindible trabajarlas de manera simultánea y complementaria, guardando cada una de ellas su identidad y sus características. A menudo, y más que un tópico es una constatación cotidiana, las textualidades demandan una manera dispar de ser leídas: la digital tiende a convertirnos en lectores fragmentarios, intermitentes, inquietos y apresurados, sin intención de dedicarle al texto la atención que requeriría si hubiera sido escrito sobre papel porque esa lectura tiene más que ver con el consumo puntual de contenidos vinculados a las necesidades o intereses cotidianos. Solamente hace falta pensar en la infinidad de veces que consultamos nuestros dispositivos móviles en busca de una información concreta para la resolución de una duda pasajera. El contratiempo se produce cuando un lector crecido bajo esta demanda de celeridad y segmentación tiene que enfrentarse a un texto cuya arquitectura fue concebida para ser leído de cabo a rabo, cuyo sentido depende de su sucesión ordenada y lineal, cuya estructura demanda plena atención. Releer, rehacer y remezclar es

indispensable para potenciar la creatividad y para fomentar una forma de apropiación de los textos que desate la inventiva y la recreación, tal como argumentaba en el capítulo previo. De hecho, la mayor parte de los grandes autores clásicos, comenzando por Cervantes y terminando por Joyce, eran tan buenos conocedores de las tradiciones que convirtieron sus creaciones en rompecabezas originalísimos. Pero la paradoja es que el resultado de esta recombinación magistral de tradiciones y novedades resultó en la composición de un tipo de obra que exige una lectura ascética, rigurosa, integral.

El núcleo de ese programa pedagógico es el que trata de gestionar la tensión que se origina entre la lectura utilitaria, digital y fragmentaria y la lectura continua, atenta y analógica; es, también, la que distingue entre la apropiación y la reinvención y el respeto y la admiración a las formas históricas de las creaciones pasadas; y es, por último, el que impulsa la multimodalidad expresiva, propia de nuestra era digital, al tiempo que no descuida la colosal envergadura de la enseñanza y práctica de la lectoescritura.

Como diría *Desorden social*[19] en las rimas de uno de sus raps: «desgloso cada palabra las acomodo a mi manera/ hasta que sean exactas como la matemática,/ mientras escribo le hago el amor a cada frase/ para que al pronunciarla suene de manera única, / bien trabajada cada rima para que sea coherente y mítica,/ cada párrafo cada verso, lo hago con la misma dedicación y esfuerzo,/ el coro el toque final alma y vida de este lienzo».

Notas

1. «Vida, amor, verdad, confianza. Tribulación, eso es lo que hay. Cuanto más envejecemos, más difícil es dejar un hábito». Y continúa, «Vida en la sección ocho. Sociedades rivales. Libertad de expresión. ¿Quiénes somos para enseñar? Fricción. Fracaso. Vale la pena. Yo y mamá Dukes, la familia primero». La «Sección ocho» es un programa de ayuda a la vivienda pública para personas con problemas económicos residentes en California. Traducción propia.

2. Oakland, CA., Crime rates: https://www.neighborhoodscout.com/ca/oakland/crime

3. Oakland Unemployment: https://data.oaklandca.gov/dataset/Oakland-Unemployment/tjw3-c6vj

4. https://www.opendatanetwork.com/entity/1600000US0653000/Oakland_CA/education.graduation_rates.percent_high_school_graduate_or_higher?year=2018

5. https://www.cde.ca.gov/nr/ne/yr20/yr20rel101.asp

6. Digital underground storytelling for youth: http://dustyotec.weebly.com/

7. Relixstylz: https://www.youtube.com/user/Relixstylz

8. *Life N Rhyme:* https://www.youtube.com/watch?v=yfFg8zNkXZM

9. Bruner, J., «The conditions of creativity», en *Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing*, Londres, George Allen & Unwin, págs. 208-218, 1973. La cita corresponde a la pág. 235, https://archive.org/details/beyondinformatio0000brun/page/n5/mode/2up?q=creativity

10. Bruner, J., 1973, *op. cit*., pág. 209.

11. Bruner, J., *op. cit*., pág. 210.

12. Bruner, J., *op. cit*., pág. 212.

13. Scolari, C., *Alfabetismo transmedia. En la nueva ecología de los medios*, Universitat Pompeu Fabra & European Commission, 2020, https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf

14. Scolari, C., *op. cit*., pág. 11.

15. Partnership for 21st Century Learning: https://www.battelleforkids.org/networks/p21

16. http://transmedialiteracy.upf.edu/

17. Going Beyond Text: Multimedia Powers New Storytelling Experience on Wattpad, https://company.wattpad.com/archives/2016-02-01-going-beyond-text-multimedia-powers-new-storytelling-experience-on-wattpad

18. Certeau, M. de., *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, 2000, pág. 187.

19. Desorden Social, *El arte de hacer rap*, https://www.musica.com/letras.asp?letra=2122097

Leer críticamente: que las preguntas acorralen a las certezas

El pensamiento crítico y racional es un lujo del *Homo sapiens*. El pensamiento crítico y racional está permanentemente acorralado por otras dos formas de pensamiento: el pensamiento mágico, salvaje, que surge en cuanto nos abandonamos a los automatismos del lenguaje, en cuanto nos entregamos de manera indolente al discurrir de los sucesos cotidianos, y el pensamiento derivado de las categorizaciones y clasificaciones casi instintivas que aplicamos al comportamiento de los demás por el simple hecho de ocupar una posición determinada en el espacio social. Mantener una vigilancia permanente sobre nuestro propio pensamiento a fin de depurarlo de magia y automaticidad es agotador, sin duda, pero es el único resquicio a través del cual podemos aspirar a liberarnos. Oímos hablar a menudo de ortodoxia y heterodoxia, del pensamiento apegado a la regla o del pensamiento que pretende rebasarla, pero apenas somos conscientes de que la mayoría de nosotros habita en la *doxa*, en la aceptación acrítica y complacida de la realidad tal como es, del lugar que ocupamos y de los hábitos que desplegamos en forma de juicios de valor, de gusto o de clasificación. Nada nos predispone naturalmente a ejercer el juicio crítico y vigilante sobre nosotros mismos, aunque ese sea sin duda el mayor lujo de la especie. Nada nos inclina a realizar un ejercicio detenido de autorreflexión sobre nuestros propios automatismos. Casi nada nos induce a renunciar a los lugares comunes del lenguaje o a los ingredientes del pensamiento precocinado. Y prácticamente resulta impensable volver contra nosotros mismos los instrumentos de análisis y reflexión que nos permitirían saber un poco más sobre nuestras adhesiones y nuestros afectos y sobre nuestras discrepancias y desacuerdos. Sin embargo, la única vía hacia una racionalidad más plena y liberadora es poniéndola en práctica, deshaciéndonos de la *doxa*, sospechando de los lugares comunes, desconfiando de las palabras prestadas y de los pensamientos espontáneos, ejerciendo el criterio. De no hacerlo así, seguiremos esencialmente desmovilizados porque todo nos seguirá pareciendo normal, porque seguiremos percibiendo la realidad a través de las categorías que

hemos interiorizado sin caer nunca en la cuenta que se requiere de un ejercicio sistemático de cuestionamiento de esas categorías para tener la más mínima posibilidad de pensar por uno mismo, no de ser pensado. No es ni siquiera suficiente, por mucho que pueda resultar de ayuda, con recurrir a las inmemoriales técnicas de la lógica y la retórica para intentar entrever la coherencia y verosimilitud de los presupuestos, postulados y conclusiones de un argumento, porque el problema radica en que nadie suele estar en condiciones de cuestionar las creencias y suposiciones sobre las que se basa un argumento.[1] John Dewey reconocía, cuando reflexionaba sobre *Cómo pensamos*, que «los logros lógicos en una dirección no impiden, en otra, las conclusiones más aberrantes»,[2] y así parece que andamos, entre los más altos refinamientos del pensamiento metódico y las especulaciones más descabelladas. El problema radica en que los dogmas y las seguridades suelen ser anteriores, preliminares, y exigen por eso de un ejercicio de reflexión que lleve a cada cual a enfrentarse a sus presuposiciones, a considerar cómo se han configurado a partir de unas condiciones particulares que tienen que ver con nuestra procedencia social, a averiguar de qué manera hemos comulgado con los lugares comunes que hablan y piensan por nosotros.

Nunca he escuchado tantas veces como en la actualidad apelar a la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico. Esa facultad se incluye en todas las listas de competencias que deben adquirirse y ejercitarse en nuestro siglo,[3] aunque nadie sepa muy bien cómo desarrollarla y, menos aún, cómo aceptar los resultados de su ejercicio, porque una cosa es invocar su uso y otra muy distinta asumir sus consecuencias. Si un alumno en un aula pusiera en cuestión los principios de la dominación simbólica de las almas, los principios de la dominación que sustentan el funcionamiento del aula, de la dominación económica, de la construcción identitaria nacional o de la comunicación monocorde profesor-alumno, es más que posible que obtuviera algo más que un suspenso, porque cuando hablamos de pensamiento crítico no esperamos que trastoque nuestras certezas, sino que maquille educadamente nuestra realidad. Casi nadie está preparado para aceptar las consecuencias de un proceso de cuestionamiento en profundidad en el que las preguntas, progresivamente, acorralen a nuestras certidumbres. Esperamos, a lo sumo, a desbancar alguna idea superficial, pero no a practicar de manera rigurosa y sistemática aquello que Peter Facione definió en los años 1990 como una forma de «juicio intencional y autorregulado que resulte en la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las que se basa ese juicio».[4] Es decir, el ejercicio cabal del pensamiento crítico llevado hasta sus últimas consecuencias, ese «tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias»,[5] como trató de definir el pensamiento reflexivo, con cierta simpleza, John Dewey, en el año 1910. O de manera algo más elaborada, pocas páginas después: «lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia

o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende».[6]

Toda la inercia de la inculcación escolar tiende a evitar el ejercicio del pensamiento. Gran parte de la pedagogía liberadora del siglo XX advirtió sucesivamente contra los riesgos de los almacenistas, los banqueros o los cebadores,[7] de todos aquellos que concibieron y siguen concibiendo la educación como un ejercicio de atiborramiento en el que un experto satura de contenidos a menudo innecesarios a un discípulo que se esfuerza en hacer hueco a esa avalancha de información mediante el recurso a la memorización. No suele reclamarse el ejercicio del análisis, la reflexión o el pensamiento crítico sobre los juicios o dictámenes transmitidos, porque estorbarían: de un almacenero solamente se espera que ubique y reubique continuamente las nuevas mercancías, no que las interrogue o las someta a prueba. Se atribuye al gran físico norteamericano Richard Feynman la siguiente afirmación: «El problema es que la gente está suficientemente educada para creer aquello que le han enseñado, pero no está educada para cuestionar cualquier cosa que le hayan enseñado».[8] Seguramente se trate de eso, de nuestra incapacidad para interrogarnos sobre nuestras supuestas evidencias, para distanciarnos de las certidumbres aparentes, para desapegarnos de nuestras convicciones heredadas. Todo el sistema escolar perpetúa este estado de cosas porque, lejos de promover una cultura de la interrogación que ponga a raya a nuestras engañosas certezas, se encandila con la fingida transparencia de los hechos y se acantona tras la imponente autoridad de un maestro que monopoliza la palabra y sanciona el error, porque solamente espera pura memorización, no el titubeante ejercicio de la duda y la interrogación, que se aproximan lenta y colaborativamente a la verdad.

En el discurso del *Estado de la Unión* que el Presidente Lyndon B. Johnson pronunció el 8 de enero de 1964, se instaba, mediante la *Economic Opportunity Act*,[9] a mantener una verdadera guerra contra la pobreza,[10] contra el 19 % de la tasa de desventurados que necesitaban mejorar sus condiciones de vida. Un grupo muy nutrido de investigadores sociales se dispuso entonces a averiguar las razones de la pobreza perseverante, a entender los motivos de la estrechez crónica, todo con la intención de contribuir, en la medida de lo posible, a la subsanación de esa profunda anomalía social. Betty Hart[11] y Todd R. Risley[12] eran dos profesores universitarios norteamericanos a los que las ciencias sociales deben mucho más de lo que se les haya podido reconocer: durante dos años y medio, y siguiendo la pauta establecida por la *guerra contra la pobreza*, realizaron una investigación entre 42 familias con niños entre uno y dos años de edad con el fin de entender un fenómeno chocante: el de la estrecha correlación entre los niveles socioeconómicos y los resultados académicos, una correspondencia que tendía a forjar una aleación indeleble entre la pobreza y el fracaso escolar. Integrados en el seno de todas aquellas familias, en una muestra que había tenido en cuenta tanto la variedad socioeconómica como la de raza y género, encontraron que existía una clara reciprocidad entre el nivel de ingresos, el nivel cultural, la calidad y cantidad del vocabulario transmitido a los

hijos (sobre todo mediante la lectura en voz alta), el tipo de interacción que los padres mantenían con ellos y las expectativas derivadas que los padres generaban y los hijos asumían sobre su devenir futuro. «Observamos», comentaban los dos investigadores en un célebre artículo, «que los 42 niños se parecían más a sus padres en estatura y niveles de actividad, en recursos de vocabulario y en estilos de lenguaje e interacción. A pesar de la considerable variedad del vocabulario entre los niños, del 86 al 98 % de las palabras registradas en el vocabulario de cada niño consistían en palabras que también se habían registrado en el vocabulario de sus padres. A la edad de 34-36 meses, los niños también hablaban y utilizaban un número de palabras diferentes muy similar a las medias de sus padres».[13] Haciendo un ejercicio de mero recuento, el número de palabras que se registraban en semanas de 100 horas de dedicación paternal al cuidado de sus hijos, resultaba que las familias con padres profesionales, con un capital cultural y económico superior, por tanto, transmitían a sus hijos unas 215.000 palabras, mientras que las familias trabajadoras, más mermadas en su capital global, transferían a sus hijos 125.000 palabras, y las familias acogidas a programas de beneficencia 62.000. Al extrapolar ese número ingente de palabras al cálculo de un año, las diferencias resultaban ciertamente abultadas: 11,2 millones de palabras para los niños de familias profesionales, 6,5 para los niños de clases trabajadoras y 3,2 para los hijos de padres en situación de beneficencia. Si ese balance se extendiera al período de cuatro años en el que se desarrolló la investigación, los resultados alcanzan una diferencia exorbitante: «a lo largo de cuatro años de esa experiencia, un niño promedio en una familia profesional habría acumulado una experiencia de 45 millones de palabras, un niño promedio de la clase trabajadora habría acumulado una experiencia de 25 millones de palabras y un niño promedio de una familia en estado de beneficencia habría acumulado una experiencia de 13 millones de palabras», de manera que la diferencia entre los primeros y los últimos alcanzaría los 32 millones de palabras.

Con todo, la principal y seguramente más insidiosa, duradera e inmutable de las diferencias no estaba tanto en la millonaria diferencia de vocabulario y de capacidad expresiva sino, sobre todo, en las expectativas radicalmente distintas que unos y otros interiorizaron debido al tipo de interacción mantenida con sus padres. Hart y Risley no se limitaron a realizar una contabilidad de diccionario, sino que analizaron la calidad y contenido de la interrelación entre padres e hijos y encontraron que el lenguaje utilizado para estimular y alentar a los hijos, para desanimarlos o disuadirlos, era también extremadamente distinto en calidad y cantidad en función de su origen social, algo que determinaría en gran medida el rango de sus expectativas a lo largo de la vida, para empezar en la escuela: los niños de familias profesionales recibían 32 palabras de ánimo contra 5 prohibiciones por hora mientras que, en las clases trabajadoras, la proporción era de 12 a 7. En las de beneficencia las tornas cambiaban, porque recibían más palabras de censura y desaliento que de estímulo o incitación: 5 a 11. De nuevo, si se toma como referencia estándar las 5.200 horas anuales de cuidado e interacción que

contabilizaron los investigadores, se comprenderá mejor que la exhortación y la prohibición queden marcadas de manera indeleble en el ánimo de los niños y que sus expectativas queden estimuladas o lastradas de por vida: en familias compuestas por profesionales la proporción sería de 166.000 palabras de ánimo frente a 26.000 de desaliento, relación que decae en las familias trabajadoras de 62.000 a 36.000 y en las acogidas a beneficencia se invertirían, de nuevo, para encontrarnos con 26.000 palabras de apoyo frente a 57.000 de desistimiento. 125.000 palabras más de prohibiciones que de incentivos para los niños de los grupos sociales más desfavorecidos, un fundamento muy endeble sobre el que intentar construir un horizonte de expectativas halagüeño.[14] Nada puede extrañarnos, claro, que la persistencia de los índices de fracaso escolar en países como el nuestro se derive de un fenómeno tan entrelazado con la limitación temprana de las expectativas de progreso social, con la interiorización casi inextirpable de los confines invisibles del mejoramiento de clase. Demasiado bajo para auparse y ver el futuro con holgura suficiente.

Quedarse sin palabras y carecer de expectativas no es, simplemente, un mero juego de palabras sino una marca y una tara casi indelebles.

Aun cuando pueda parecer un instrumento excesivamente enclenque para tamaña empresa, la lectura en voz alta practicada regularmente de padres a hijos puede aminorar la gigantesca brecha que separa las competencias lingüísticas y las expectativas vitales entre los niños de unos y otros grupos sociales. Jim Trelease,[15] autor del *The Read-Aloud Handbook*,[16] comentaba lo asombroso que resulta la estrecha solidaridad de las prácticas culturales entre sí y su prolongado efecto sobre las expectativas y la evolución de las personas: la mera posesión de una biblioteca en el domicilio familiar y, por extensión, el conjunto de prácticas culturales anexas, la visita de bibliotecas, de librerías o de presentaciones de obras literarias, de pertenencia a clubes de lectura, genera una onda expansiva que se propaga a lo largo de la vida, diferenciando con mucha claridad a quienes las practican y a quienes no. Lo cierto es que el antecedente lógico no es la posesión de libros o la práctica concomitante de la lectura, sino la posesión de un capital cultural y educativo que predisponga a las familias a incorporar esas prácticas como propias de su condición. Romper ese círculo vicioso para convertirlo en círculo virtuoso —no poseer capital cultural suficiente, no leer o no interesarse por los libros o, al contrario, poseer el capital cultural suficiente para convertir a los libros y la lectura en aliados permanentes— implica hacer varias cosas: animar a las familias a leer en voz alta, como sugería Trelease o como promociona el *National Literacy Trust*[17] mediante la donación de paquetes de libros y la formación y la atención domiciliaria específicas, todo con la intención de enriquecer y ampliar el vocabulario de sus hijos y acercarles a la lectura;[18] convertir la lectura en una herramienta performativa y creativa, en algo más que mera recepción o repetición pasiva, porque leer debe ser al mismo tiempo escribir, ser capaces de redactar nuestro propio futuro;[19] modificar los hábitos de comunicación e interrelación familiares mediante técnicas de

psicología positiva que permitan vislumbrar a los hijos un futuro que rompa con el círculo de la reproducción social. Más allá del círculo estrictamente familiar, trasladar a las aulas, a los colegios, programas de intervención psicopedagógica, de inteligencia y cuidado emocional, que garanticen un ensanchamiento de las expectativas;[20] transformar por completo la cultura escolar meritocrática que aviva el mito del esfuerzo y la recompensa, porque nunca ha tenido en cuenta que, para hacer el esfuerzo requerido, es necesario que preexista la expectativa de una posible recompensa. Es imprescindible pasar, por eso, de la meritocracia al empoderamiento, de la ratificación de las diferencias sociales convertidas en distinciones académicas, a la elevación sistemática de las expectativas y potencialidades de cada cual. Goethe se acercó a una enunciación más o menos clara del problema: «Trata a los demás como si fueran lo que deben ser y les ayudarás a convertirse en lo que son capaces de ser», aunque se le olvidaba añadir que no basta con tratar a los demás como si fueran lo que deben ser, porque de esa manera la mayoría de nosotros nos hubiéramos conformado con amoldarnos a los confines inherentes a nuestra condición, sino que es necesario ir algo más allá rechazando que lo que la vida nos tiene aparentemente reservado sea lo que debamos aceptar.

El paraíso no existe en ninguna parte, por mucho que nos empeñemos en soñarlo una y otra vez, pero sí existen lugares en los que se abren espacios de convivencia, progreso y tolerancia en el infierno cotidiano: el bienestar de los niños, su posible prosperidad futura, dependen en gran medida de que sus expectativas no queden cercenadas desde el mismo inicio de sus vidas. En países como Islandia, Suecia, Finlandia, Noruega o Dinamarca, por ceñirme al quinteto nórdico, el que ocupa la cúspide de la igualdad y la equidad, los niños alcanzan las más altas cotas de bienestar en hogares cuyos ingresos están muy igualitariamente repartidos.[21] Viven en sociedades que promueven activamente la equidad en todas sus políticas, sea esta social, educativa o sanitaria, e intervienen activamente para la mejora continua de su contexto económico, social y medioambiental,[22] lo que finalmente genera una correlación positiva entre las políticas nacionales, el contexto y un bienestar infantil que se traduce en una expectativa equivalente de progreso y mejora personal. La primera medida que UNICEF recomienda abordar de manera consecuente para promover el bienestar infantil y evitar una forma irreversible de segregación es «tomar medidas nuevas y decisivas para reducir la desigualdad de ingresos y la pobreza, y garantizar que todos los niños tengan acceso a los recursos que necesitan»,[23] algo que se dice fácil y rápido y suena ya manido y gastado, pero que está en la base de la confianza o la desconfianza con que un niño aborde su futuro, más aún, de lo que perciba como límites infranqueables del orden natural de las cosas o como incitaciones perfectamente adecuadas a su condición. *Inequality gets under the skin*, titularon uno de los capítulos de *The Spirit Level* Richard Wilkinson y Kate Pickett, la desigualdad se mete bajo la piel, corroe la confianza personal, se fusiona con quien la padece hasta el punto de somatizarla, se encarna

en las aspiraciones, las decisiones y las ambiciones de quien la padece. Hasta tal punto es así que existe una correlación estadística muy estrecha entre los bajos ingresos y la segregación social y la progresiva devastación de la salud, el aumento crónico del estrés, el consumo de drogas o alcohol, la violencia doméstica o callejera, el fracaso escolar, el embarazo prematuro o, el corolario de todo ello, el encarcelamiento.[24] En la gran mayoría de las ocasiones los trastornos psicológicos, las anomalías de la conducta, deberían ser tratadas como el reflejo de diversos desajustes sociales que necesitan rectificaciones estructurales para mejorar el bienestar de las poblaciones que los padecen. La psicología es, en general, una reverberación de lo social, y las dolencias personales requerirían, más que un psicoanálisis, un socioanálisis. Y la doxa, esa estrecha interiorización de los límites que se asume cuando las estructuras sociales se incorporan en forma de estructuras mentales, de principios de percepción, no se fractura mediante la promoción de la equidad, pero se equilibra, de manera que no sanciona ni segrega sistemáticamente a unos y premia e impulsa a otros, sino que se muestra como un horizonte de desarrollo compartido al que todos puedan aspirar.

Leer críticamente no es solamente cuestionar los presupuestos de cualquier afirmación o información que tenga visos de aparente normalidad sino, sobre todo, aprender a distanciarse de las certezas heredadas para observarlas desde lejos, aprender a alejarse de las imposiciones que nos aprisionan en la horma de una personalidad que solamente pueda aspirar a moverse en los estrechos límites que le estipulan, aprender a pensar por uno mismo haciendo frente a la comodidad aletargadora de los lugares comunes y la opinión generalizada y haciendo un arduo esfuerzo para que no sea la herencia quien nos herede sino nosotros quienes la administremos.

¿No debería todo programa de lectura ayudarnos a entender nuestro pasado para no convertirnos en sus marionetas? ¿No debería la enseñanza de la lectoescritura contribuir a adueñarnos de las largas sombras de nuestro inconsciente? ¿No convendría que el aprendizaje de la lectoescritura contribuyera a que derribáramos los muros mentales que funcionan como instancias de categorización y clasificación automáticas? ¿Y no debería ayudarnos a evitar que levantemos otros muros en su lugar, los muros de las identidades imaginarias, de las comunidades quiméricas, de toda forma de fetichismo o de culto a señas autodefinidoras tan fantásticas como inverosímiles? ¿No debería un buen ejercicio de la lectura y de la escritura ayudarnos a entender que nuestras categorías de entendimiento son históricas, que arraigan en unas condiciones temporales y sociales determinadas para poder crecer? ¿No sería uno de los papeles principales de la lectura y de la escritura ayudarnos a desnaturalizar todo aquello que se presenta como natural? ¿Quizás pudiéramos ayudarnos de la lectura para entender mejor las manipulaciones a las que se ve sometido el lenguaje como si se tratara de un compendio de la experiencia y de la autenticidad incuestionable de las naciones? ¿Podría convertirse la escritura, en particular, en un recurso para la invención

artística al servicio de acciones de desvelamiento que tuvieran por objeto mostrar la violencia simbólica a la que nos vemos sistemáticamente sometidos?

Notas

1. Haber, J., *Critical Thinking*, The MIT Press essential knowledge series, MIT Press, 2020.

2. Dewey, J., *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 2007. La cita puede encontrarse en la pág. 39.

3. OCDE, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, 2010, http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

4. Facione, P. A., «Critical Thinking: A Statement of Expert Consensusfor Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations», en *American Philosophical Association*, 1990, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf

5. Dewey, J., *op. cit*., pág. 19.

6. Dewey, J., *op. cit*., pág. 24.

7. Rodríguez, J., «Ni almacenes, ni gordos, ni banqueros: críticos, autónomos, prolíficos, conectados y en contacto con la naturaleza. Cómo son nuestros estudiantes del siglo XXI», en *Revista Telos*, septiembre de 2020, nº 114, 2020, págs. 11-15.

8. La cita puede encontrarse en: https://www.planeta.com/education/

9. Economic Opportunity Act: https://en.wikipedia.org/wiki/Economic_Opportunity_Act_of_1964

10. Guerra contra la pobreza: https://en.wikipedia.org/wiki/War_on_poverty

11. Yardley, W., «Betty Hart dies at 85: studied disparities in Children's vocabulary growth», en *The New York Times*, 25 de octubre de 2012, https://www.nytimes.com/2012/10/25/us/betty-hart-dies-at-85-studied-childrens-learning.html

12. Todd Risley: https://en.wikipedia.org/wiki/Todd_Risley

13. Hart, B. y Risley, T. R., «The early catastrophe. The 30 Million word gap by age 3», en *American Educator*, 2004, págs. 4-9. La cita corresponde a la pág 7. El libro fundamental del que deriva el resumen del artículo es: *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Paul H. Brookes Publishing Co., 1995.

14. Hart, B. y Risley, T. R., *op. cit*., págs. 8-9.

15. Jim Trelease: https://www.trelease-on-reading.com/

16. Trelease, J., *The Read-Aloud Handbook*, Penguin Books, pág. 384, 2019.

17. National Literacy Trust UK: https://literacytrust.org.uk/

18. Family Zone. National Literacy Trust UK: https://literacytrust.org.uk/family-zone/

19. Rodríguez, J. *La furia de la lectura. Por qué seguir leyendo en el siglo XXI*, Tusquets, Barcelona, 2021.

20. Arguís Rey, R. *et. al*., *Programa Aulas Felices. Psicología positiva aplicada a la educación*, 2012, https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b

21. UNICEF, *Worlds of influence. Understanding what shapes child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 16*, 2020, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf *The Spirit Level* https://www.equalitytrust.org.uk/sites/default/files/files/SpiritLevel%20slides.pptx

22. UNICEF, *op. cit*., «Figure 44: A league table of conditions (policies and context) for child well-being», pág. 53, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf#page=48

23. UNICEF, 2020, *op. cit*., pág. 58.

24. Wilkinson, R. y Pickett, K., *The Spirit Level: why greater equality makes societies stronger*, Bloomsbury Publishing, 2011. Existe versión en castellano: *Igualdad. Cómo las sociedades más igualitarias mejoran el bienestar colectivo,* Capitán Swing, Madrid, 2019.

Leer cívica y empáticamente: calzarse zapatos con suelas de plomo

La lectura, sin anclaje a la realidad, sin el decidido empeño por promover una actitud de compromiso cívico crítico, sin el propósito de poner en evidencia nuestras interdependencias y alentar la empatía, sin la firme ambición de instruir a seres capaces de levar anclas y hacerse a la vela por sí mismos, será una práctica ambigua y maleable, capaz de prestarse a cualquier arreglo, incluso al de liquidar cualquiera de los preceptos previos sustituyéndolos por todo lo contrario: la conformidad borreguil, la exaltación racial, política o cultural de la supuesta diferencia y el sometimiento a la uniformización de los textos únicos. La historia nos dice que la práctica de la lectura es intrínsecamente ambigua, que no basta con practicarla con gusto y ahínco, con deleite e insistencia, que no nos convierte automáticamente en seres más preclaros y compasivos, sino que necesita ser guiada por la exigencia política de convertirnos en ciudadanos capaces de intervenir en los asuntos públicos con una opinión y un juicio bien fundamentados, capaces de analizar rigurosamente el presente y el pasado para transformar el futuro. No quiere decir esto que en la lectura no puedan encontrarse placeres estéticos o gratificaciones emocionales, que sea el mismo antídoto contra el infierno, como decía Bukowski, al contrario. La práctica de la lectura, como la de otras artes o como la de otros ejercicios, profesionales o no, puede deparar una forma de gozo que contribuya a un sentimiento de plenitud y realización pero, sin embargo, no parece ser suficiente para que esa emoción cristalice en actitud autocrítica, en comprensión y valoración de la diferencia, en verdadero debate y diálogo, en deseo de compromiso e intervención. La lectura puede ser mero helio de los humores y las pasiones, lo que no es poca cosa, sin duda, pero esa ebriedad y ligereza que puede derivarse de su práctica regular puede que sea una trampa. También lo es, claro, que la literatura sea mera moralina, que se convierta en doctrina o catecismo, que se conforme con el aleccionamiento o la adoctrinación.

Cuando Jean-Paul Sartre rememoraba su vida en *Las palabras* reconocía que, después de una vida dedicada a la pasión de la lectura, después de toda una

existencia en la que las palabras habían cobrado mayor realidad que la realidad misma, tuvo que calzarse suelas de plomo para regresar a la verdadera realidad.[1] En contra de lo que hubiera podido parecer, la lectura le había convertido en un astronauta que vagaba por las atmósferas inconsútiles de la teoría, pero tuvo que convertirse en el buzo que calza unas pesadas suelas para descender a la impura arena de la realidad.

¿Cómo puede la educación incrementar el diálogo cívico, cómo puede compensar el déficit crónico de empatía[2] o cómo puede promover la justicia y la equidad mediante la práctica de la lectura crítica? ¿Puede realmente la lectura convertirse en un instrumento al mismo tiempo exigente y placentero que nos procure contento y nos inste a la acción, que abra nuestra imaginación a realidades sociales potencialmente novedosas? ¿Puede la enseñanza y la práctica de la lectoescritura producir jóvenes y adultos compasivos y democráticamente comprometidos?[3] ¿Pueden los textos literarios o cualquier otra manifestación escrita del pensamiento y la imaginación servir como catalizadores de la discusión y la apertura y compresión de los distintos puntos de vista? ¿Será cierto, como intentó demostrar Raymond A. Mar, que nuestra capacidad de empatizar se incrementa notablemente con la lectura, que los niños desarrollan modelos mentales más precisos y complejos sobre las intenciones y motivos de los demás al aprender a leer?[4] ¿O deberíamos conformarnos con los juegos florales y la métrica como dimensiones estetizantes, formales y suficientes de la literatura, con la simple enseñanza funcional de la lectura para el estímulo de la empleabilidad y la competitividad económicas? Carl Sagan, en su libro de despedida, decía sin ambages que «los libros son fundamentales para entender el mundo y participar en una sociedad democrática»,[5] así que, si pretendemos mantener esa convicción e impulsar ese derecho, no quedará otra salida que hacer de la lectura el terreno fértil de la discusión cívica.

Hay tres sencillos argumentos por los que la lectura, su fomento y enseñanza, deberían ser parte fundamental del proceso de formación y aprendizaje de cualquier niño: la inteligencia humana es lingüística, de manera que nuestro desarrollo ontológico está ineludiblemente ligado al desarrollo y mejora de esa capacidad; la cultura humana está basada sobre esa trama simbólica hecha de palabras, la cultura humana es terca e inevitablemente simbólica y, por tanto, lingüística, de forma que necesitamos de las palabras para construir nuestro mundo, para mejorarlo, aunque también para destruirlo; nuestra convivencia necesita de las palabras, nuestra coexistencia pacífica está hecha de debate y de discusión, de desavenencias razonables, nuestra democracia necesita de las palabras y, en consecuencia, de las actividades que promueven, estimulan y aconsejan su uso. Walt Whitman decía que una gran literatura original se convertiría, sin duda, en la justificación y en el soporte de la democracia americana y añadía que «pocos son conscientes de cómo la gran literatura penetra todo, da matiz a todo, da forma a los agregados y a los individuos, y tras sutiles maneras, con irresistible poder, construye, sostiene y

demuele a voluntad».[6]

Más allá de argumentos estéticamente complacientes o de apelaciones a esencias transcendentales, existen razones estrictamente utilitarias, razones tanto ontológicas como políticas, para que la enseñanza y el fomento de la lectura deba convertirse en una cuestión de Estado o, si el Estado se conforma con hacer carantoñas publicitarias o desafortunadas campañas de comunicación, en una tarea algo desaforada que exige la conspiración o la conjuración de los lectores para convertir en lectores a los que no lo son. La cuestión no es baladí ni debe tomarse a la ligera porque afecta a la esencia misma de la formación de la conciencia del ciudadano en democracia y, por ende, a la democracia misma, a su fundamentación y mejora. Tal como reconocen los politólogos norteamericanos en la cuna de la desmejorada y lacerantemente desigual democracia, «los ciudadanos con ingresos bajos o ingresos moderados hablan con un susurro que se pierde en los oídos de los desatentos funcionarios del gobierno, mientras que los más favorecidos rugen con una claridad y consistencia que los responsables políticos escuchan con facilidad y siguen de forma rutinaria»,[7] lo que quiere decir que hacerse oír tiene un precio, que la capacidad de comunicarnos y hacer llegar nuestras demandas y reclamaciones es intrínsecamente dispareja, y que todo eso depende de relaciones de poder que están más allá o más acá de lo que habitualmente demandamos a la enseñanza de la lectura y la escritura. Formarse una opinión propiamente política sobre los asuntos políticos, tener una opinión personal madura fruto de la reflexión sobre los asuntos públicos que a todos conciernen, sobre el bien común y las normas que deban regir nuestra convivencia, no es una emanación natural del entendimiento humano sino una construcción trabajosa y progresiva a la que la lectura contribuye de dos maneras: desarrollando la competencia lingüística y la inteligencia, la actitud de distancia reflexiva y de recogimiento concentrado que exige la formación de una opinión versada, y proporcionando información específica sobre el tema o la materia que ese libro u obra aborden. Leer en tiempos en los que el servicio militar era aún obligatorio y los mozos perdían los meses más preciados de su vida esmerándose en convertirse en unos vagos redomados, como en una ocasión propuso Fernando Savater en la misma estela que lo hiciera Kurt Vonnegut, debía convertirse en el verdadero servicio social sustitutorio, en un verdadero servicio civil útil para la sociedad y para los ciudadanos mismos que la forman y la construyen, aislando a esos varones durante una año en bibliotecas bien provistas donde deberían desarrollar no solo un fino olfato literario sino, sobre todo, un fundamentado sentido crítico. La propuesta, aunque ya no queden reclutas obligatorios, sigue en pie. Y sigue en pie porque su vigencia queda cada día confirmada a poco que leamos con cierto detenimiento y atención la prensa: las estadísticas que trimestralmente arroja el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros*[8] promovido por la Federación de Gremios de Editores de España retratan a una población reacia a la lectura cuando no manifiestamente contraria. Aun cuando las últimas interpretaciones quieran ser voluntariosamente optimistas —hablan de

una lenta evolución de los lectores llamados frecuentes—, lo cierto es que al menos el 60 % de la población no concibe el libro ni la lectura como algo deseable, apetecible o ambicionable, no cae dentro de su horizonte potencial de realización cultural, porque la lectura exige para ser disfrutada de un conjunto de disposiciones conformadas a las exigencias que la lectura y los libros plantean. Leer no es como mirar un programa de televisión, aun cuando existan lecturas de complejidad y exigencia muy diversas, porque el acto de la lectura demanda la implicación activa del lector y el dominio de un conjunto de competencias que no son innatas sino aprendidas, cultivadas. El problema sin resolución aparente es que la prensa y los profesionales de la edición, también las administraciones competentes, se conforman con saborear estos datos agridulces y dejar en la más absoluta opacidad las razones por las cuales el 60 % de la población no tiene entre sus aspiraciones inmediatas el acercarse a los libros o a la lectura, que es tanto como decir, en buena medida, el formarse un criterio propio sobre los asuntos que a todos nos conciernen en una sociedad democrática. No leer es abdicar un poco del estatuto de ciudadano. Pero no se trata, obviamente, de responsabilizar a quien no tiene la entera responsabilidad de lo que ocurre: las exhortaciones publicitarias en televisión y las incitaciones literarias en forma de carteles apelan solamente a aquellos que, de una u otra forma, ya están positivamente predispuestos. Las campañas de fomento de la lectura y el papel de los supuestos observatorios de la lectura no son meramente superficiales, como en muchas ocasiones se ha denunciado, no son solamente un derroche económico, que también; son, sobre todo, sociológicamente pueriles, porque hace mucho tiempo que sabemos que las admoniciones y las amonestaciones no valen absolutamente de nada, que son gratuitas si no se proporcionan, simultáneamente, los medios para alcanzar aquello a lo que se debiera aspirar. Y esa trivialidad interpretativa se extiende a casi todos los ámbitos, sobre todo a la prensa, que establece correlaciones tan extravagantes como la de atribuir el retraso crónico en compresión lectora entre los jóvenes de entre 15 y 27 años al déficit de ocupaciones laborales de calidad que les exijan leer,[9] como si ese descubierto no proviniera de la segregación escolar, de la divergencia social o de la desigualdad persistente de capital cultural. Hablando de medios para alcanzar aquellos que se establecen como aspiración teórica o deseable: la dotación de las Bibliotecas Públicas españolas es la mitad de lo que el IFLA[10] marca como recomendable y, aunque el esfuerzo financiero sea loable, es insuficiente si consideramos la trascendencia del papel que deberían desempeñar.

Dos son los fundamentos sobre los que se debe trabajar: la familia y la escuela, y en cada uno de esos dos frentes hay que crear las condiciones y proporcionar los medios para que la lectura sea una práctica habitual. A nadie se le escapa que las demoledoras cifras de fracaso escolar en España —aunque se acerquen progresivamente a la media europea—[11] tienen que ver con la estrecha y (in)evitable relación entre el origen social, el capital educativo y cultural de los padres, el acostumbramiento en la infancia a las prácticas culturales —en este caso concreto a

la lectura— y las expectativas que los padres depositen en la realización educativa y profesional de sus hijos. Los padres más desprovistos educativa y económicamente no frecuentan museos o conciertos ni leen o adquieren libros con la frecuencia que sería deseable y, en consecuencia, tampoco inculcan en sus hijos ese deseo o esa necesidad. Estadística y geográficamente —el norte y el sur de la Comunidad de Madrid es un ejemplo nítido de ello—[12] es sencillo seguir la correlación perversa que se establece entre la dotación cultural de partida, mermada, y la herencia recibida, igualmente reducida, de manera que los hijos de los que menos leen son los que menos leen y los que mayor fracaso escolar padecen, lastre que se sufrirá el resto de la vida. Es tan preocupante, desde el punto de vista político, que esa predeterminación siga marcando el destino de los jóvenes, que la intervención de las administraciones es perentoria en la evitación de la conexión negativa que se establece entre el origen y las oportunidades, entre el lugar de nacimiento y el acceso a las condiciones que permitan, al menos potencialmente, disfrutar de uno de los valores que solo será verdaderamente universal cuando se dispensen las condiciones que permitan a todos disfrutar globalmente de ese valor.

Más que al mero análisis formal de los textos, al simple repaso de los cánones, a la reducción de la comunicación a una obsesión filológica, deberíamos expandir aquello que entendemos por literatura, deberíamos centrarnos en que los jóvenes estudiantes aprendan a utilizar sus competencias de lectoescritura en la comprensión de la trama de los puntos de vista sobre los que se soporta la realidad, en el entendimiento del lugar que ellos ocupan y de las razones que les llevan a pensar como lo hacen, en el examen y análisis de los asuntos y temas que les atañan, en la argumentación razonada y consecuente de su visión y de su postura, en la defensa derivada —si procede— de sus intereses y los de su comunidad, en el fomento de la empatía que se deriva del reconocimiento de la razonabilidad de las posturas de los demás, y en la construcción de un futuro adecuado a sus sueños en el que puedan caber los demás. Y hay muchos textos, de toda tipología, que pueden ayudarnos en esa tarea; y hay muchas maneras de producir textos, multimodales, que pueden contribuir a que se desarrollen sus competencias más fundamentales.

No hay permisividad moral o tolerancia pasiva en este planteamiento, porque no se trata de que leyendo nos convirtamos en simples acatadores de la disparidad de las opiniones o de los puntos de vista de cualquiera, que todo nos parezca igualmente aceptable y justificado; se trata, más bien, de entender que en asuntos sociales la verdad, a menudo, es fruto de la construcción y el consenso y que, cuando no es así, lo es de la simple imposición. El adagio mil veces repetido de que la historia la escriben los vencedores no quiere decir otra cosa que mientras el vencedor pueda acallar las voces de los vencidos, mientras pueda imponer un relato único y sin fisuras de lo acaecido, mientras pueda construir un canon de obras en las que se refrende repetidamente esa visión, existirá una sola forma legítima de leer y de interpretar los textos que leemos. Todo lo contrario también será cierto: que mientras exista un atisbo de discrepancia bajo la superficie calma de los textos

canónicos, mientras bulla la divergencia en la forma de mirar y entender las cosas que sucedieron, habrá una literatura alternativa. Y no hay espacio para el aprendizaje en donde no se debiera promover ese ejercicio de disonancia, donde no se debiera fomentar la creación literaria como una manera de increpar lo establecido, donde no se leyera con la voluntad de desordenar lo organizado. No es mero pábulo a la rebeldía adolescente: es el ingrediente fundamental de una forma indispensable de implicación cívica.

Escribir, decía Toni Morrison, [13] es el acto político por excelencia, es siempre un acto potencialmente sedicioso, portador de interrogaciones que molestan a quienes quisieran que no existiera ninguna; y escribir no es, sin embargo, un acto solamente político, sino simultáneamente estético, de manera que política y estética son el anverso y reverso inseparables de una misma acción, porque toda obra de arte debe tomarse en serio su propio mundo al mismo tiempo que preocuparse por las exigencias del estilo y de la forma. Y aún más: aun cuando la creación parezca ser un acto aparentemente intransitivo, individual a ultranza, es siempre la cristalización puntual de múltiples influencias entrecruzadas, pese a que a todo autor le encantaría creerse increado, nacido por única y primera vez sin ascendencia alguna, inmaculado. Ese afán de puridad y desasimiento, de incontaminación y alejamiento, no es más que la actitud impostada de alguien que se querría único, sin deudas ni obediencias, resultado de un trabajo de constante autocreación. Pero nada de eso es cierto: formamos parte indisoluble de un espacio en el que convivimos con otros múltiples autores y, aun cuando sobrevolemos la realidad desde cierta distancia y con relativa autonomía, formamos igualmente parte de la sociedad en la que vivimos.

Es posible que no haga falta llegar al extremo que auguraba Sartori en *Homo videns*,[14] esa distopía que pronostica la transformación de la naturaleza humana por el sometimiento continuado de los jóvenes al bombardeo epiléptico de imágenes y por la renuncia al ejercicio del raciocinio y la reflexión que procuran los libros, los textos escritos, pero no deja de ser verdad que es difícil ser un ciudadano de pleno derecho en una democracia si el editorial de un periódico es un arcano inextricable, si los elementos que podrían contribuir a la maduración de un juicio político propio sobre un asunto de interés común son incomprensibles, inalcanzables, inaccesibles. Si la familia no está en condiciones de acostumbrar a sus hijos a leer como parte de un ejercicio de maduración personal, si la escuela se conforma con la reproducción de los cánones sin animar a la producción creativa de alternativas, si las bibliotecas públicas no alcanzan la mitad de lo que debieran para fundamentar de manera verosímil la aspiración del contacto y la familiarización con la cultura, y si las bibliotecas escolares son más una excepción que una regla y, en todo caso, un espacio recreativo más que un lugar de trabajo, entonces es posible que nuestra

democracia acabe resintiéndose, porque su salud depende en buena medida de la madurez del juicio de sus ciudadanos. Las democracias necesitan lectores, la democracia necesita lectura. ¿Alguna duda sobre la necesidad insoslayable de leer cívica y empáticamente?

Notas

1. Sartre, J. P., *Las palabras*, Losada, Madrid, 1964. La cita corresponde a la pág. 54.

2. Mestre, V. *et al*., «La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index», en *Psicothema*, vol. 16, nº 2, 2004. págs. 255-260, https://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf

3. Owen, L., «Empathy in the Classroom: Why Should I Care?», en *Edutopia*, 2015, https://www.edutopia.org/blog/empathy-classroom-why-should-i-care-lauren-owen

4. Mar, R. A. *et al*., «Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds», en *Journal of Research in Personality*, vol. 40, nº 5, 2006, págs. 694-712.

5. Sagan, C., *The Demon-Haunted World: Science as a Candle in the Dark*, Ballantine Books, 2011. La cita puede encontrarse en la pág. 341.

6. Whitman, W., *Democratic Vistas*, University of Iowa Press, 2010. La cita corresponde a las págs. 75-76.

7. Task Force on Inequality and American Democracy, *American Democracy in an Age of Rising Inequality*, 2004, https://www.apsanet.org/portals/54/Files/Task%20Force%20Reports/taskforcereport.pdf

8. Hábitos de lectura y compra de libros en España 2021: https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf

9. Stegmann, J. G., «Los jóvenes españoles pasan de los 15 a los 27 años con el mismo rendimiento en comprensión lectora», en *ABC*, 15 de junio de 2021, https://www.abc.es/sociedad/abci-jovenes-espanoles-pasan-15-27-anos-mismo-rendimiento-comprension-lectora-202106151104_noticia.html

10. International Federation of Library Associations: http://www.ifla.org/. Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas/FIAB, UNESCO, 2001, https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/pg01-s.pdf. El índice alcanzado en 2000, 1,07 volúmenes por habitante, queda aún lejos de las recomendaciones nacionales e internacionales, así como de la media europea, que se situaba ya en 1998 en 2,10 volúmenes por habitante disponibles en Biblioteca Pública. http://www.bibliotecaspublicas.info/colec_bp/coleccion/informe/ec03_01.htm#_ftnref17

11. Zafra, J. A., «El abandono escolar baja al 13,3 % durante la pandemia y se acerca más que nunca a la media europea», en *El País*, 28 de enero de 2022, https://elpais.com/educacion/2022-01-28/el-abandono-escolar-baja-al-133-durante-la-pandemia-y-se-acerca-mas-que-nunca-a-la-media-europea.html

12. Rodríguez, J.; Bernalte, B.; Cunchillos, Ch.; Martínez, Mª. J.; Rodríguez, F. (Grupo de estudios del colectivo Baltasar Gracián), *Estructura social del fracaso escolar en la ESO dentro de la Comunidad de Madrid*, https://www.scribd.com/document/272656170/Abandono-escolar

13. Bourdieu, P. y Morrison, T., «Voir comme on ne voit jamais. Dialogue entre Pierre Bourdieu et Toni Morrison», en *Vacarme*, 1998, https://vacarme.org/article807.html

14. Sartori, G., *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Taurus, Barcelona, 2012.

Leer intencionalmente: aprendizaje conectado, investigación y acción

A menudo el camino más corto para aprender algo es el de dar el (aparente) rodeo de la acción, de la conversión del objetivo de aprendizaje en un reto que, para resolverse, requiera de la adquisición interpuesta de conocimientos y habilidades que sean también, en sí mismos, objetivos irrenunciables. Dicho de otra manera: solamente cuando se plantean objetivos significativos para quien deba aprender algo, finalidades representativas para quien deba ejercitarse en su aprendizaje, cabe esperar que su implicación sea suficiente acicate para que se preocupe por habilitarse en el conocimiento y uso de las herramientas necesarias para la consecución del fin. Lo mismo ocurre con la lectoescritura. Escribir y leer puede convertirse en un proceso tortuoso y repetitivo, desvinculado de cualquier realidad reconocible, molesto y prescindible, en suma, o puede ser todo lo contrario. El debate no es nuevo, aunque pudiera parecerlo, porque a principios del siglo XX John Dewey[1] puso encima de la mesa una controversia, aún hoy, absolutamente vigente: ¿atendemos a los intereses de los alumnos, fomentando quizás el compromiso y la implicación al precio de desatender, al menos parcialmente, algunos estándares y parte del currículum? ¿O seguimos adelante con la ampliación del plan de estudios y la batería de exámenes, sacrificando quizás el compromiso y la capacidad de elección de los alumnos? ¿Y si el asunto que nos preocupa, la enseñanza de la lectoescritura, solamente pueda y deba abordarse cuando el niño esté realmente comprometido con la tarea en cuestión? Nada se aprende si no hay apelación, implicación y propósito, cabría argumentar, de manera que, si hubiera que elegir entre la cobertura sistemática del currículum, con su exceso inabarcable y ajeno de contenidos y su cadena ilógica de pruebas, y entre la negociación de fines, objetivos y evidencias de aprendizaje, no cabe duda de que deberíamos quedarnos con la segunda de las opciones. Aunque el contencioso deba considerarse desde varios puntos de vista, si tomáramos el de los estudiantes, «se trata de ver cómo su experiencia contiene en sí misma elementos, hechos y verdades del mismo tipo que aquellas que entrarían en el estudio formulado; y, lo que es de más importancia,

cómo contiene en sí mismo las actitudes, motivos e intereses que han operado en el desarrollo y la organización de la materia hasta el plano que ahora ocupa».[2]

En realidad, no hay nada pedagógicamente nuevo en reclamar el vínculo entre la materia y la acción como desencadenantes de la implicación y el interés de quienes deban someterse a un proceso de ensayo y aprendizaje: en el año 1982 Paulo Freire habló ante los bibliotecarios reunidos en el *XI Congreso brasileño de biblioteconomía y documentación* de la indisociabilidad entre el proceso de la alfabetización y su implicación con los intereses propios de quienes debían disfrutarlo. «Desde el principio, en la práctica democrática y crítica», decía Freire, «la lectura del mundo y la lectura de la palabra están dinámicamente juntas. El dominio de la lectura y de la escritura se da a partir de palabras y de temas significativos en la experiencia común de los alfabetizandos, y no de palabras y temas ligados solamente a la experiencia del educador».[3] Palabras y temas significativos de la experiencia común de aquellos que deben aprender, no de las palabras y los temas de quien enseña porque, como en esa misma conferencia pudo escucharse, los educandos no son pacientes mansos, el conocimiento no es un dato inmóvil y terminado, y la sabiduría está repartida por igual porque nadie lo sabe todo ni nadie lo ignora todo, de manera que educador y educandos se embarcan en un mismo proceso de aprendizaje en el que el tradicional carácter autoritario de la transacción se pierde en beneficio del mutuo reconocimiento. Para Freire, como para toda la pedagogía posterior a él, la acción social tiene un enorme potencial para involucrar a los estudiantes o a los educandos en la creación de un contexto que impulse la alfabetización porque el aprendizaje de las letras necesita vincularse a fines reconocibles y significativos y porque la educación tiene siempre un carácter esencialmente político. La etimología viene casi siempre en nuestra ayuda: del griego *politikós* nos llega el femenino *politikḗ*, que alude y distingue a los ciudadanos que integran la comunidad y se interesan por las necesidades y el crecimiento del Estado que constituyen. Nadie querría ser acusado de *idiota* por no manifestar ninguna consideración hacia las normas de convivencia comunes o hacia los asuntos que nos conciernen como comunidad, de manera que la educación tiene siempre la responsabilidad de formar a ciudadanos capaces de responsabilizarse del decurso compartido de la colectividad. Quien niega el carácter connaturalmente político de la educación, quien fomenta el carácter mítico de su neutralidad, como si se tratase de un quehacer puro e inmaculado, no hace otra cosa que encubrir su propia perspectiva política sobre la que la educación debe de ser.

«Si antes raramente los grupos populares eran estimulados a escribir sus textos, ahora es fundamental hacerlo», afirmaba Freire, apelando a la necesidad inaplazable de que los temas que debían constituir el núcleo de la alfabetización debían tener estrecha relación con los asuntos e intereses que concernieran a las personas implicadas, con su manera de ver y entender el mundo y de sentirse atañido por él. Y esa manera de obrar, animando a los educandos a tomar partido focalizando su atención en los temas que más pudieran aquejarles, debía hacerse «desde el comienzo mismo de la alfabetización, para que en la postalfabetización se vaya

intentando la formación de lo que podrá llegar a ser una pequeña biblioteca popular, con la inclusión de las páginas escritas por los propios educandos».[4]

La mayor parte del tiempo que un alumno pasa en un aula está dedicada a esperar que las cosas sucedan, a anotar sigilosamente aquello que le aseguran que debe interesarle, pero la estructura comunicativa de una clase podría modificarse radicalmente si alterásemos el orden de prioridades y permitiéramos que los educandos expusieran y antepusieran aquello que consideran sus intereses reales convirtiéndose en participantes activos del proceso de aprendizaje.

Con la intención de que la lectoescritura pudiera servir como un instrumento de resistencia y autoexpresión, de transformación pedagógica, el *National Writing Project* (NWP)[5] norteamericano se alió con el *Centre for Social Action* (CSA)[6] británico precisamente para aplicar los métodos y procedimientos que los trabajadores sociales y los monitores juveniles seguían en el trabajo con los jóvenes adolescentes: compartir y examinar los problemas que les aquejaban en sus vidas diarias con la intención de aprender técnicas y habilidades y de concebir y desarrollar planes para emprender acciones productivas tanto para sus vidas como para sus comunidades. Un principio básico de la escucha atenta y de la empatía social aplicado a la enseñanza y práctica de la escritura, por tanto: implicar activamente a los jóvenes en proyectos que les incumbieran y les importaran y aprender a utilizar las técnicas y habilidades de la lectoescritura para intervenir activamente en el transcurso de la vida de sus comunidades.[7] ¿Puede impulsarse la alfabetización y el aprendizaje a través de la acción social? ¿Puede anteponerse el propósito a la enseñanza de las técnicas necesarias para alcanzarlo? ¿Pueden ser los servicios dispensados a la comunidad el desencadenante del interés por la lectoescritura como herramienta para alcanzar un fin? ¿Puede acabar percibiéndose la lectoescritura como un valioso instrumento de autoexpresión, de comunicación activa, de poderosa intercesión ante terceros? ¿Puede la lectoescritura propiciar un cambio real? Sí, la respuesta es sí.

El procedimiento está claramente pautado hace mucho tiempo: considerar, en primer lugar, cuáles son los problemas que conciernen o preocupan a los estudiantes implicados; analizar, en segundo lugar, por qué existen, cuáles son las causas que los generaron, que indujeron su aparición; considerar qué puede hacerse, en tercer lugar, para solucionarlos, cuáles son las acciones que podrían emprenderse para solventarlos; promover en cuarto lugar, efectivamente, las acciones que se hayan considerado pertinentes; reflexionar, finalmente, sobre todo el proceso, sobre la incidencia real de las acciones afrontadas, sobre las posibles modificaciones que deberían introducirse para mejorar, en otra ocasión, los resultados de la operación. Esos principios de la acción social vienen siempre precedidos por algunas convicciones que dan coherencia, guía y claridad a todo el procedimiento: el compromiso de todos de trabajar por la inclusividad y la justicia social, por la equidad y la paridad; el reconocimiento de que todos, sin excepción, poseemos conocimientos, habilidades y competencias imprescindibles que pueden ponerse al

servicio de una causa común; la certidumbre de que todos tenemos el derecho a ser escuchados, de que todos los que compartimos un aula formamos parte de una comunidad que aprende junta, del primero al último, y que la configuración jerárquica tradicional de los conocimientos y de los protocolos de comunicación debería dar paso a relaciones más horizontales donde los intereses de los alumnos fueran seriamente tenidos en cuenta y donde quienes ejercen como profesores asuman el rol de un orientador y de un mentor implicado en el devenir de la acción; el convencimiento, en definitiva, de que todos tenemos derecho a definir el objeto sobre el que queramos trabajar y tomar las acciones que correspondan para alcanzar el fin solidariamente convenido. Introducir estos principios en el aula, como ya observara John Willinsky al teorizar sobre el alcance y el propósito del movimiento de la *New literacy*,[8] era como un terremoto que resquebrajara las relaciones tradicionales de poder entre profesores y alumnos, entre los requerimientos institucionales y la realidad de los intereses de los estudiantes, entre protocolos de comunicación anquilosados, promotores de la pasividad, y fórmulas que antepusieran la voz y los intereses de los implicados. Una decantación actualizada de las recomendaciones de Paulo Freire que sería incorporada, también, a otros grandes marcos pedagógicos del último tercio del siglo XX.[9]

Podría ocurrir en cualquier escuela del barrio en el que viviéramos, pero esta historia sucede en la Stadium School[10] de Baltimore, Estados Unidos, porque siempre se ven mejor las cosas desde la distancia: en marzo del año 2001 un grupo de alumnos que participaba en la asignatura optativa de «Acción comunitaria» decidió constituirse como colectivo bajo el nombre de *Youth dreamers*,[11] los jóvenes soñadores. En aquel caso se referían a la posibilidad de soñar un espacio y un tiempo diferentes en el que los jóvenes de un barrio empobrecido y degradado como el suyo pudieran disponer de un espacio comunitario propio en el que encauzar su energía creadora, sus ambiciones transformadoras. En aquella época eran mayoritarios los alumnos que, después de las clases obligatorias, se dedicaban a actividades sospechosas o directamente ilegales, se vinculaban a colectivos gansteriles que prometían acción y recompensas, y se desligaban progresiva e irremediablemente del único camino que podría reconducir sus vidas. Un círculo vicioso perfecto que comenzaba en familias sin títulos escolares y en precarias condiciones económicas y acababa en abandono y fracaso escolar. En la materia opcional de *acción comunitaria* aquellos chicos habían aprendido algo sobre el procedimiento de diseño que podía desembocar en un plan de trabajo con efectos reales sobre la realidad: se preguntaron por cuál de entre todos parecía ser el problema más acuciante al que debían enfrentarse, y consideraron que era el de la situación de la juventud en su barrio, olvidada y sin espacios ni actividades alternativas; se interrogaron por las razones por las que estaba ocurriendo ante los ojos de todos aquel proceso de deserción imparable, y concluyeron que la falta de una propuesta de actividades alternativas a las que les ofrecía la calle era al menos una de entre las más relevantes; debatieron sobre la manera en que, como colectivo,

podían intervenir para solventar aquella situación, y convinieron que debían dirigirse a las instancias municipales, a organismos nacionales y a personas concretas del *establishment* político para solicitar su amparo y su ayuda; pusieron en marcha un plan de acción real que pudiera tener verdadero impacto sobre la comunidad, y sus intervenciones insignia tuvieron siempre que ver con la escritura y con la lectura, porque iniciaron una campaña de envío de cartas a todos los colectivos mencionados y un proceso de investigación de evidencias que les llevó a la redacción de informes que respaldaran sus peticiones; tras todo lo sucedido, se dieron tiempo para reflexionar sobre lo que había ocurrido, y se dieron cuenta, como rezaron parte de los titulares de la prensa especializada, de que habían sido unos «campeones».

Antes de que todo aquello sucediera los *jóvenes soñadores* se definieron a sí mismos como un «grupo de jóvenes adultos comprometidos con la disminución de la negatividad entre sus pares en la comunidad, creando un ambiente seguro y estimulante para el crecimiento personal y educativo», y adoptaron un eslogan que manifestaba su insatisfacción con el hecho de ser exclusivamente valorados como si solamente fueran una calificación en un examen, como si pudiera reducirse la complejidad de una persona a una mera rúbrica: «no soy una nota», y aquel lema se convertiría tiempo después en el título del libro en el que se narraba su historia: *I Am Not a Test Score: Lessons Learned from Dreaming*. La idea fundamental era la de llamar de manera fidedigna la atención sobre lo que estaba aconteciendo, solicitar fondos y ayuda para reformar una vivienda que pudiera servir como espacio productivo para todo aquel colectivo, y darse la misión de gestionar ellos mismos el lugar que debía servir como antídoto a la segregación.

Escribieron cartas a la alcaldía, al departamento de vivienda pública, a diversos senadores, a los clubés de béisbol y fútbol americano, a los periódicos locales, a Oprah Winfrey, a Bill Gates, a grandes empresas que pudieran prestarle soporte de algún tipo, como Wall Mart; redactaron peticiones a diversas instancias públicas y privadas para la concesión de fondos que pudieran servirles para la reconstrucción del edificio que debería albergar las actividades extraescolares; investigaron la manera de desarrollar cabalmente una propuesta de negocio que amparara todas esas peticiones y la convirtieron en un documento ordenado de nueve folios.[12] Y finalmente, tras un esfuerzo orientado hacia un propósito comunitariamente negociado, llegó la primera de muchas otras respuestas: la senadora Barbara Mikulski incluyó su petición en un proyecto de ley federal que les concedía 70.000 $,[13] a los que habría que ir añadiendo en meses posteriores cantidades provenientes de la solicitud de subvenciones que alcanzarían los 180.000 $. Su eco comenzó a expandirse de tal manera que poco después fueron invitados al pleno del Ayuntamiento de Baltimore por intercesión de una de sus integrantes, Lisa Stancil, y los miembros de aquel grupo de jóvenes soñadores acabarían formando parte del grupo de evaluadores de las propuestas de actividades extraescolares que otros colectivos presentaban a la institución. Se convirtieron, también, en propagadores

activos de su propio ejemplo trabajando con otros colegios de la ciudad para agrandar el movimiento y para, derivadamente, convertir a todos aquellos jóvenes en activistas sociales capaces de utilizar la escritura como una poderosa herramienta de cambio. La iniciativa llegó a cobrar tal entidad que un movimiento escolar nacido de una inquietud particular acabaría convirtiéndose en una entidad legal sin ánimo de lucro: los jóvenes soñadores dedicaron mucho tiempo a investigar de qué manera podrían dar consistencia y continuidad a algo de lo que, tarde o temprano, tendrían que desvincularse. En la tradición de las *clínicas* universitarias norteamericanas, que prestan sus servicios gratuitos en áreas como el derecho o la medicina como una fórmula de aprendizaje basada en proyectos reales, los jóvenes soñadores recibieron la asistencia legal de los estudiantes de derecho de la Universidad de Maryland,[14] y consiguieron convertirse en una organización estable que permanecería más allá del impulso original de sus fundadores.

La casa se adquirió,[15] se renovó gracias a la colaboración gratuita de un arquitecto, de organizaciones como *Habitat for humanity*[16] y de la participación en concursos de televisión cuyo objetivo consistía en la renovación de edificios maltrechos, se amuebló gracias a las subvenciones y a las donaciones obtenidas previa petición por escrito de empresas como *Home Depot*, y se abrió finalmente a la participación de toda la comunidad.

Nunca antes en aquella escuela un profesor de inglés había conseguido que un alumno escribiera más de medio folio cuando la tarea tenía que ver con un comentario de texto, con un texto descriptivo, con una composición creativa, y aun así a regañadientes. El propósito, la intención, el proyecto fue lo que coaguló toda su energía y consiguió que quienes abominaban de la escritura la convirtieran en su aliada más fiel. En la enumeración de las competencias adquiridas a lo largo de los tres años que duró esta historia, Kristina Berdan, una de las profesoras de la escuela de Baltimore encargada de la clase de lengua inglesa, destacaba las de redactar cartas comerciales, crear y rellenar formularios de pedido, redactar subvenciones, redactar propuestas, redactar notas de agradecimiento, crear invitaciones, dirigir sobres, redactar artículos, redactar comunicados de prensa, llevar registros y diarios, tomar notas, leer las directrices de las subvenciones, leer los periódicos, leer y comparar las noticias del sector inmobiliario, realizar investigaciones, redactar informes para los financiadores, utilizar procesadores de textos, buscar información en la web y saber discriminarla, diseñar y gestionar un sitio web, diseñar y realizar presentaciones, hablar en público defendiendo ordenadamente sus tesis. Pero a la relación de competencias directamente relacionadas con la lectoescritura habría que añadir, claro, todas aquellas que hoy llamamos habilidades blandas y que son, en realidad, el baluarte sobre el que se construye la capacidad misma de aprender: la resolución de problemas, la comunicación interpares y con personas ajenas a la organización, la reflexión sobre los aspectos positivos y mejorables de todo el proceso, la paciencia y la resiliencia frente a los muchos obstáculos y reveses que puedan presentarse a lo largo de un proceso en el que se trata de alcanzar un objetivo determinado. Y

Berdan añadía, en una reflexión posterior sobre el diseño curricular y la manera de adaptarlo a las exigencias de la realidad: «se toman los estándares que proporciona el Estado como punto de partida, se averigua lo que los estudiantes necesitan aprender y se descubre una manera de enseñarlo que realmente lo conecte con su mundo».[17] Y si a eso se le suma que la escuela pretende, según su ideario, «formar estudiantes que puedan cambiar el mundo» gracias a la «creación de un currículo que impacte en la comunidad al mismo tiempo que vincule a los estudiantes a esa misma comunidad», tendremos los ingredientes principales de una fórmula de éxito. Ese es todo el secreto. Acercarlo a su realidad ayudándoles a resolver guiadamente los problemas a los que tengan que enfrentarse, alcanzando de esa manera un estadio de madurez y competencia superior al que podrían obtener realizándolo de manera independiente, algo que sabemos desde comienzos del siglo XX pero que nos empeñamos en olvidar.[18]

Notas

1. Dewey, J., *The child and the curriculum. The school and society*, Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1966. La edición original de *The child and the curriculum* es del año 1902.

2. Dewey, J., 1966, *op. cit*, pág. 11.

3. Freire, P., «Alfabetización de adultos y bibliotecas populares: una introducción», en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004, págs. 108-126. La cita corresponde a la pág. 117.

4. Freire, P., *op. cit*., pág. 119.

5. National Writing Project: https://www.nwp.org/

6. Centre for Social Action, De Montfort University: https://specialcollections.catalogue.dmu.ac.uk/records/D/050

7. National Writing Project, *Writing for a Change: Boosting Literacy and Learning Through Social Action*, Jossey-Bass, 2009.

8. Willinsky, J., *The new literacy. Redefining reading and writing in schools*, Routledge, 1990.

9. En marcos pedagógicos tan extendidos como el del IB, por ejemplo, se habla de *Creatividad, acción y servicio* CAS, https://www.ibo.org/es/programmes/diploma-programme/curriculum/creativity-activity-and-service-projects/ para referirse al aprendizaje basado en la resolución de retos y situaciones a los que se enfrente una comunidad o un colectivo poniendo en práctica la indagación, la creatividad y la reflexión.

10. Stadium School: https://thestadiumschool.org/

11. La historia completa del movimiento puede seguirse en: https://www.youthdreamers.org/. Para consultar otros detalles pueden consultarse: Mildred, H. *et al.*, «The story of the Youth Dreamers. In their own words», en National Writing Project, *Writing for a change. Boosting literacy and learning through social action*, Jossey-Bass, 2006, págs. 25-30. También Moses, A. R., «The Stadium School: Where Children Are Champs», en *Edutopia*, 2017, https://www.edutopia.org/where-children-are-champs

12. Propuesta de negocio de los Youth Dreamers: https://www.youthdreamers.org/

13. Peterson, A., «Youth Dreamers Put Social Action Principles to Work», en *The Voice,* vol. 7, nº 2, 2002, https://archive.nwp.org/cs/public/print/resource/voice/2002no2/peterson.html

14. «En el verano de 2003, contratamos a la Clínica Jurídica Gratuita de la Universidad de

Maryland para ayudarnos a convertirnos en una organización sin ánimo de lucro. Esto ocurrió después de investigar sobre la manera de convertirnos en una organización sin ánimo de lucro y votar 16-1 para seguir adelante con ella. Con los aliados adultos de nuestra Junta Consultiva (que se reunía una vez al mes) y con nuevos adultos, pudimos crear una junta de 7 jóvenes y 7 adultos. Reescribimos los estatutos para incluir puestos de responsabilidad para los jóvenes, no solo los adultos». Este texto puede encontrarse en *The Stadium School Youth Dreamers, Inc. Board of Directors*: http://www.youthdreamers.org

15. «Youth dreamers start new chapter», en *Baltimore Sun*, https://www.youthdreamers.org/our-vision. La noticia decía: «So the Dreamers bought a boarded-up home for $12,500 and rehabbed it with nearly $325,000 they raised through letter-writing campaigns, fundraisers and a $70,000 grant secured by Sen».

16. Habitat for humanity: https://www.habitat.org/emea

17. Moses, A. R., «The Stadium School: Where Children Are Champs», en *Edutopia*, 2017, https://www.edutopia.org/where-children-are-champs

18. La definición original de *zona de desarrollo próximo* dice: «la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces», en Vygotsky, L. S., *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press, pág. 86.

Leer para no olvidar

Sobre la mesilla de noche de la habitación donde murió por su propia mano Stefan Zweig en febrero de 1942, se encontraron cuatro cartas de despedida. Una de ellas estaba dirigida a Claudio de Souza,[1] el que fuera presidente en aquel año de 1942 del Club de Escritores brasileño. El texto decía:

> Antes de abandonar la vida por mi propia voluntad quiero decir mi última palabra, la cual es para agradecer a este maravilloso país, Brasil, la hospitalidad con que me recibió. Cada día pasado en este país me ha servido a mí para amarlo más y en ningún otro podría haber cifrado yo mayores esperanzas de poder reconstruir mi vida. Después de haber visto caer la tierra donde se habla mi lengua y a mi patria espiritual, Europa, destruyéndose, y habiendo llegado ya yo a la edad de 60 años, sería necesaria una gran fortaleza para reconstruir mi vida, pero mis energías están agotadas por largos años de peregrinación de quien no tiene patria. Por ello creo que ha llegado el momento de poner fin a una vida que estuvo dedicada únicamente a la tarea espiritual de considerar la libertad humana y la mía propia como la más grande riqueza de la Tierra. Al partir, dejo un emocionado adiós para todos mis amigos.

Preservar la libertad y la dignidad humanas como las más preciosas riquezas de la Tierra, encarnadas en los valores de la patria espiritual europea que se vio forzado a abandonar cuando la ordalía nazi, la negación misma de la libertad individual, atropelló todos los valores que habían sustentado el sentido de su vida. Preservar la memoria de lo que fue y pudo haber sido, de lo que quizás algún día pudiera volver a ser, constituía, por eso, una labor apremiante.

Jakob Mendel, ese viejo judío refugiado en un café vienes, personaje principal de una de sus narraciones más intelectualmente biográficas, era un titán de la memoria, un prodigio de retentiva bibliográfica que ejercitaba puntualmente esa facultad mediante la capacidad de concentrarse y abstraerse sin importarle las alteraciones de su entorno y que sabía que atesoramos libros para atrincherarnos contra el olvido y la fugacidad de la vida. Mendel sabía que toda biblioteca es, de algún modo, una biblioteca de la memoria, un almacén de recuerdos contra la amnesia, un vivero de

evocaciones e ideas que pueden renacer contra las arremetidas del descuido y la omisión. «Los libros solo se escriben», decía el narrador de *Mendel el de los libros*, «para, por encima del propio aliento, unir a los seres humanos, y así defendernos frente al inexorable reverso de toda existencia: la fugacidad y el olvido».[2] Los libros son un memorial de experiencias, una conmemoración de lo que nos une y nos separa, una mediación entre personas de distintas épocas y lugares, el contrapeso por antonomasia de nuestra brumosidad existencial, y Mendel encarna todos esos valores porque Mendel es el libro mismo. Mendel es el contraejemplo de la disgregación o el descuido, la encarnación de una ofuscación equiparable a la de un asceta indio o a la de un monje meditativo, la muestra de cómo una monomanía sublime puede conducir a una forma de vida purificada en la que el cuidado del espíritu a través del trato con los libros se torna en «esa trágica felicidad y desgracia de la obsesión completa».

El viernes 1 de noviembre de 1929 Zweig publicó la primera de las tres entregas de su *Nouvelle* en el suplemento de la *Neuen Freien Presse*,[3] uno de los periódicos más acreditados de la burguesía vienesa, y poco después su *Buchmendel* formaría parte de un libro titulado *Kleine Chronik*, pequeña crónica, publicado por su editorial habitual, Insel-Bücherei. La traducción al español del título de su obra ha solido ser la de *Mendel el de los libros*, si bien el original en alemán recalca más bien la fusión entre el hombre y el objeto, su unicidad, su inseparabilidad. *Mendel el libro* o el *Libro Mendel* se adecuarían mejor a la naturaleza híbrida de un sujeto singular del que apenas cabría distinguir una faceta de otra. Sentado diariamente en el mismo lugar durante décadas, en el interior de uno de esos cafés vieneses en los que el tiempo se remansa y parece a salvo de toda eventualidad, Mendel memorizaba ensoberbecido catálogos completos convirtiéndose él mismo en un catálogo universal, tejía una red de bibliófilos conectados por una misma pasión como una internacional de los saberes, y ofrecía sus servicios sin que el pago fuera siempre un requisito indispensable. «Gracias a él», escribía Zweig, «me había acercado por vez primera al enorme misterio de que todo lo que de extraordinario y más poderoso se produce en nuestra existencia se logra solo a través de la concentración interior, a través de una monomanía sublime, sagradamente emparentada con la locura». La excelsitud y la elevación al tiempo que la enajenación y la chifladura. Zweig no era ciego, por eso, al carácter intrínsecamente ambivalente de la condición de Mendel, a su propia condición ambigua de hombre letrado: Mendel personifica gran parte de los valores del humanismo romántico de principios del siglo XX, la memoria del género humano, la concentración que nos hace creativos e ingeniosos, el respeto a la sabiduría y a la tradición, el cosmopolitismo de quien ni siquiera se preocupa de procurarse un pasaporte que acredite su nacionalidad, aunque eso le lleve a los campos de concentración, la universalidad de quien ha creado una red de corresponsales en todo el mundo para acrecentar su acervo pero, al mismo tiempo, Mendel es un inútil, alguien desentendido del mundo, alguien para quienes los acontecimientos cotidianos carecían de sentido alguno si no se materializaban en

letras, alguien más preocupado por los aspectos formales del libro que por su contenido.[4] Esa forma de esterilidad del conocimiento, de infertilidad de los saberes inocuos, resulta familiar para cualquier lector letrado que gasta su vida y su tiempo entre libros, que emplea su energía y su fortuna en la acumulación de tesoros bibliográficos y erudiciones baldías. Mendel representa ambas cosas, representa la duplicidad esencial de cualquier letrado y representa la tensión irresoluble con que la vive y la proyecta el propio Zweig. En un libro que dedicó a Sigmund Freud, Zweig escribiría que «todo psiquismo está dominado por la dualidad y el doble sentido de los sentimientos»,[5] y que intentar deshacerse de esa duplicidad es casi imposible porque quien quiere sanar quiere, al mismo tiempo y sin reparar en la contradicción, seguir cultivándola.

Lo más doloroso del relato, no obstante, no es que los eruditos apenas se enteren de lo que ocurre a su alrededor y resulten casi inservibles; lo más entristecedor es que, aunque Mendel hubiera adquirido una memoria hercúlea capaz de blindar ante el olvido la copiosa producción literaria del género humano, su facultad retentiva quedaría hecha añicos tras su paso por el campo de concentración al que fuera condenado y su propia figura, una vez muerto, apenas perduraría fugazmente en la memoria de la encargada de la limpieza, una mujer sin estudios ni rebuscados intereses.

Leer para no olvidar, en todo caso, construir una biblioteca interminable que salvaguarde nuestra memoria de las acechanzas de la realidad, porque la memoria misma suele se olvidadiza y maleable y conviene fijarla a un soporte perdurable. Zweig juega a mostrar larvadamente las contradicciones que son inherentes al libro y la lectura, a la erudición y la cultura, a la memoria, la concentración y la creatividad, pero en ese enfrentamiento inevitable alumbra al fondo siempre la luz de los libros, la figura de Mendel, porque desde que los libros existen —argumentaba Zweig en *El libro como imagen del mundo*— nadie puede ya sentirse solo ni nadie puede conformarse con un único punto de vista, porque a su alcance están el pasado y el presente, los conocimientos y los sentimientos de la humanidad entera, y porque los libros, cada uno de ellos, «son como un acumulador cargado de energía espiritual que alimenta al lector, transmitiéndole toda su fuerza. Son nuestra reserva de conocimiento, un depósito inagotable, son las piedras con las que se construye el edificio del saber, un monumento que, como nuestra imagen del mundo, jamás llegaremos a completar».[6]

Eran otros tiempos, sin duda, en los que el libro ocupaba sin discusiones el punto central del espacio cultural, un objeto digno de reverencia y admiración, tan natural, como argumentaba el mismo Zweig, que apenas se distinguía de nuestra respiración, del oxígeno que introducimos en nuestro organismo al inhalar, porque «para nosotros, hijos y nietos de siglos de escritura, leer se ha convertido en otra función vital, una actividad automática, casi física, y el libro, que ponen en nuestras manos el primer día de escuela, se percibe como algo natural, algo que nos acompaña siempre, que forma parte de nuestro entorno, y por eso la mayoría de las

veces lo abrimos con la misma indiferencia, con la misma desgana con la que cogemos nuestra chaqueta, nuestros guantes, un cigarrillo o cualquier otro objeto de consumo de los que se producen en serie para las masas».[7] Zweig sabía que era un *Homo Typographicus*, que no era una mera forma de hablar referirse a Mendel como el *libromendel*, porque la naturaleza de aquel sujeto, de muchos de los sujetos que habían nacido en la era del libro, el papel y la tipografía, era indisociable del prisma a través del que percibían y entendían el mundo y de las competencias y capacidades que la lectura desarrollaba, en particular la atención, la concentración y la memoria.

Si Zweig viviera hoy es posible que la redacción del párrafo anterior cambiara, porque cada época percibe como naturales interfaces diferentes, y el libro no ha sido sino uno de ellos, por muy relevante y duradero que haya podido ser, que quizás aún sea. La cuestión, por tanto, es que sabiendo que eso ha variado y que la aparente naturalidad no es nunca natural, convendría preservar algunos valores y algunas capacidades, algunas prácticas. Qué duda cabe que un joven hoy tendrá por natural esa prolongación de sí mismo que es un teléfono móvil o algún otro tipo de dispositivo digital al que pueda apegarse, que su manera natural de capturar la información sea la de la lectura episódica y fragmentaria de textos cortos y no necesariamente relacionados, y que lo más importante en este nuevo ecosistema de la información no sea tanto la concentración como la capacidad de establecer vínculos significativos entre fracciones dispersas de contenidos al tiempo que realizan simultáneamente otras tareas. La deriva es tan natural o tan antinatural como antes lo hubiera podido ser la lectura en voz baja de las primeras tablillas de madera o del primer códice. Que se lo pregunten si no a los griegos. La naturalidad no parece ser una categoría muy apropiada para describir lo que una generación hace con sus interfaces. Se trata, más bien, de la manera en que cada generación se apropia y hace uso de un tipo de dispositivos para crear y compartir experiencias, sentimientos y conocimientos. Y si los que somos, como Stefan Zweig, nativos tipográficos, consideramos que la preservación de la memoria a través de la concentración es un valor imperecedero que deberíamos promover y que debería convivir con otros hábitos y prácticas contemporáneos, será primordial que nos empeñemos en crear cerebros bitextuales, cerebros que no pierdan las condiciones neurofisiológicas necesarias para procesar atentamente textos complejos que demanden con exclusividad la atención del lector. Leer para no olvidar que hay quien entregó su vida por un ideal de fraternidad universal que los enemigos de la humanidad le arrebataron.

Notas

1. Pen Club do Brasil: http://www.penclubedobrasil.org.br/diretoria.html

2. Zweig, S., *Mendel el de los libros*, Acantilado, Barcelona, 2020. La cita corresponde a la pág. 60.

3. Archivo de prensa y revistas de la Biblioteca Nacional de Austria: https://anno.onb.ac.at/cgi-

content/anno?aid=nfp&datum=19291101&zoom=33 y https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=nfp&datum=19291101&seite=15&zoom=33

4. Zweig escribe: «Dejando a un lado los libros, aquel hombre singular no sabía nada del mundo, pues todos los fenómenos de la existencia solo comenzaban a ser reales para él cuando se vertían en letras, cuando se reunían en un libro y, como quien dice, se habían esterilizado. Pero tampoco leía aquellos libros para entenderlos, en su contenido espiritual y narrativo. Tan solo su título, su precio, su aspecto, la página de créditos atraían su atención». Zweig, S., *op. cit*., pág. 20.

5. Zweig, S., *Sigmund Freud: la guérison par l'esprit*, Le Livre de Poche, París, 2010. La cita corresponde a la pág. 120.

6. Zweig, S., «El libro como imagen del mundo», págs. 201-208, en *Encuentros con libros*, Acantilado, Barcelona, 2020. La cita corresponde a las págs. 203-204.

7. Zweig, S., «El libro como acceso al mundo», en *Encuentros con libros*, Acantilado, Barcelona, 2020, págs. 6-22. La cita corresponde a la pág. 8.

Leer por placer

Un texto sobre el placer solamente puede ser corto, decía Roland Barthes en ese libro solipsístico que es *El placer del texto*,[1] y este capítulo también lo será porque pretende hablar sobre el sublime y a veces doloroso placer de la lectura.

Roland Barthes creía seriamente que «el texto es un objeto fetiche y ese fetiche me desea». Creía firmemente que «el texto me elige mediante toda una disposición de pantallas invisibles, de seleccionadas sutilezas: el vocabulario, las referencias, la legibilidad, etc.», de manera que si, por avatares inescrutables, unos textos eligen a unos, otros a otros o no hay elección alguna, eso era tanto como decir que en cuestiones de placer y gusto hay clases, porque nada puede hacerse contra la predestinación, contra un encuentro tan fortuito como irremediable, en el que algunos saben apreciar las formalidades de un texto y atribuirles una cualidad de belleza inestimable, y otros se conforman con las vulgaridades de la trama o el argumento, del desarrollo y el desenlace, que vendrían a ser como el acompañamiento grosero del plato principal.

Es curioso que todo aquel movimiento de intelectuales franceses buscara la peculiaridad de las cosas precisamente allí donde no podían encontrarse: en el texto mismo. Ese ensimismamiento ensoberbecido es el que sigue encontrándose en ciertas formas de crítica literaria o de enseñanza universitaria, que siguen prendadas de la idea de que existen modelos de belleza inmortales que se encarnan en formas que solamente unos pocos son capaces de apreciar porque el destino les ha concedido gratuitamente ese don. Pero no, no existe nada así como la predestinación de unos pocos; existe, más bien, la segregación de muchos.

Roland Barthes conoció a François Wahl[2] en Éditions du Seuil en el año 1957. Wahl sería durante un tiempo el encargado de literatura, sobre todo de la literatura italiana, aunque tres años después pasara a responsabilizarse del área de ciencias sociales. Wahl era más joven que Barthes, diez años menor, y aunque joven había luchado ya en la resistencia contra la invasión nazi, había cursado con éxito la carrera de filosofía y se había interesado por la corriente psicoanalítica representada por Lacan. François Wahl exhibía abiertamente su homosexualidad y tenía como

pareja a Severo Sarduy,[3] el escritor cubano que causaría sensación en la escena literaria de aquel momento. Wahl y Barthes trabaron una amistad que duraría a lo largo de toda su vida y Severo Sarduy formaría parte, también, de su círculo más íntimo, configurando un triángulo inseparable en el que podían compartir sin reservas detalles de sus vidas privadas. No es que el amor o la amistad sean ciegos, sino que crecen en un espacio de afinidades electivas, de parentescos sociales y estéticos, que nos precede. Barthes eligió *Cobra*, la novela de Sarduy ganadora del Premio Médicis a la mejor novela extranjera en el año 1972, como el ejemplo más notorio de lo él entendía por placer de la lectura:

> En *Cobra*, de Severo Sarduy [...] la alternancia es la de dos placeres *en estado de competencia*; el otro límite es la otra felicidad: *¡más y más todavía!*, otra palabra más, otra fiesta más. La lengua se reconstruye en *otra parte* por el flujo apresurado de todos los placeres del lenguaje. ¿En qué otra parte? En el paraíso de las palabras. Es verdaderamente un texto paradisíaco, utópico (sin lugar), una heterología por plenitud: todos los significantes están allí pero ninguna alcanza su finalidad; el autor (el lector) parece decirles: *os amo a todos* (palabras, giros, frases, adjetivos, rupturas, todos mezclados: los signos y los espejismos de los objetos que ellos representan), una especie de franciscanismo convoca a todas las palabras a hacerse presentes, darse prisa y volver a irse inmediatamente: texto jaspeado, coloreado; estamos colmados por el lenguaje como niños a quienes nada sería negado, reprochado, o peor todavía, «permitido». Es la apuesta por el júbilo continuo, el momento en que por su exceso de placer verbal sofoca y balancea en el goce.[4]

El refinamiento literario de un torrente verbal tropical que seduce y conmociona por su cadencia, por su sonoridad, por su textura y por su color, no tanto por su asunto o por la materia que trate, sino por el goce que la forma produce, por el mismo distanciamiento abstraído respecto a las anécdotas y trivialidades de la vida cotidiana. No deglutir atiborrándonos un argumento que nos quiere llevar hacia su consumación, sino detenernos masticando el bolo de los rasgos formales. «El intersticio del goce se produce en el volumen de los lenguajes», imaginaba Barthes, «en la enunciación y no en la continuación de los enunciados: no devorar, no tragar sino masticar, desmenuzar minuciosamente; para leer a los autores de hoy es necesario reencontrar el ocio de las antiguas lecturas: ser lectores *aristocráticos*».[5] Ser aristocrático, jactarse de haber sido elegido por el texto, de saber retirarse a un lugar selecto desde el que apreciar los matices y coloraciones de las formas. Barthes nunca se planteó que ese desapego que requiere esa manera de percibir y apreciar las cosas no era nada dado naturalmente. Prefería, como tantos seguimos prefiriendo, creer que en la vida existe una forma de justicia incognoscible que depara a unos pocos la posibilidad de degustar algunos manjares selectos, lo que es tanto como decir que reserva para otros el rancho y las sobras. Barthes no se planteó jamás que tienen que darse algunas condiciones excepcionales para que alguien pueda desarrollar esa clase de juicio desapegado que, a su vez, exigen algunas obras al ser

percibidas. No hay obra de arte, literaria, que no imponga una manera de ser percibida, pero ante ese mandamiento no todos estamos lo suficientemente preparados, a no ser, claro, que nuestra familia o la escuela hayan creado esas condiciones en las que el juicio pueda madurar y pueda llegar a apreciar el justo valor de la propuesta. No es, por tanto, que no exista la belleza formal de una obra o que no exista el placer de la lectura. Ambas cosas existen, y menos mal que existen porque si no, como declaraba Bukowski, la vida sería un infierno sin literatura. Pero para que alguien pueda llegar a apreciar los valores formales de una obra literaria cualquiera, a convertir la lectura en una práctica regular que además de información le cause placer, necesita de la formación y el tiempo suficientes para madurar su juicio.

Barthes hablaba en el lenguaje de la seducción homoerótica como si todo se tratase de un flechazo inefable, de una fatalidad irrefrenable, de un seductor entrecruzamiento de miradas, como cuando conoció a François Braunschweig en noviembre del año 1963, un joven treinta años menor que él, en el círculo de la aristocratísima revista *Tel Quel*. Un mes después ambos partieron hacia Italia en un viaje que los llevaría a Venecia, Nápoles, Capri, Pompeya y Roma, donde pasarían juntos el año nuevo. En 1964 los cuatro —Barthes, Braunschweig, Wahl y Sarduy— formarían un selecto círculo de amigos íntimos que compartían intereses, goces y placeres. No estoy defendiendo, por anticiparme a una lectura desviada, que nuestro género o nuestra orientación sexual marquen definitivamente nuestra manera de percibir las cosas; estoy argumentando que nuestra manera de percibir, pensar y actuar están estrechamente vinculadas con las condiciones en las que nacemos y crecemos, y que si no hacemos un esfuerzo explícito y denodado por entender cuáles son esas condiciones excepcionales que nos han dado las capacidades de las que presumimos, somos rehenes de ellas, no sus dueños. Proyectar sobre las cosas, sobre los textos, sobre la literatura, juicios, aficiones y afectos sin cernir, que no han pasado por la criba de la reflexión, suelen resultar en teorías onanistas y autocomplacientes.

«El texto que usted escribe», presumía Barthes, «debe probarme *que me desea*. Esa prueba existe: es la escritura. La escritura es esto: la ciencia de los goces del lenguaje, su Kama Sutra (de esta ciencia no hay más que un tratado: la escritura misma)».[6] La lectura sería, por equivalencia, ese enamoramiento apasionado y supuestamente impremeditado entre un ser humano y un texto, de la misma naturaleza que el amor humano, que la embriaguez que produce el encuentro entre dos seres que se creen predestinados. Pero no hace falta saber mucha sociología para caer en la cuenta de que las posibilidades de emparejamiento humano son inversamente proporcionales a la distancia social que separe a las personas, a la diferencia de los capitales culturales que los dividan. O dicho a la inversa: habrá tantas más posibilidades de que un encuentro amoroso se produzca y tenga éxito cuanto más cercanas sean las posiciones de los candidatos en el espacio social. Las afinidades tenidas por mágicas, fruto de la cercanía, harán que las cosas funcionen

como tienen que hacerlo. Y lo mismo ocurre con las formas, los estilos, los textos y los lectores: si lo expresamos en el lenguaje amoroso, tal como hizo Roland Barthes, destacando la atracción erótica que se produce en el encuentro con un texto o con un libro, es porque la experiencia resulta justamente equiparable, aunque en el fondo sepamos que ni el amor ni la lectura son ciegos, sino que crecen sobre el sustrato de las semejanzas y las compatibilidades que surgen, a su vez, de la cercanía social.

Existen prosas escuetas, prosas desaliñadas, prosas golosas y prosas pomposas. Existen muchas clases de prosa. Por eso existen los estilos, por eso varían las formas, siempre en confrontación, siempre sujetas a dinámicas de diferenciación en sus respectivos campos. Pero lo que no existe es una capacidad universal e indiscutiblemente repartida para apreciar sus diferencias y su valor distintivo sin haber sido educado para ello. El gusto se educa porque los textos no nos llaman a no ser que hayamos sido educados de tal manera que estemos preparados para escucharlos, algo que solemos confundir con predestinaciones mágicas o escogimientos aristocráticas. Los seres humanos son verdaderamente seres extraordinarios, porque tienden siempre a creer que existe una suerte de sino mágico que propicia encuentros inexplicables, cuando lo cierto es que uno gusta de aquello que su entorno sociocultural le ha preparado para que guste. Preferimos siempre recurrir a formulaciones prodigiosas para explicar lo que sucede porque, en realidad, preferimos no saber qué pasa realmente, atribuyéndolo a la nobleza por la que recibimos determinados dones o a la plebeyez por la que nos son ajenos.

Leer es un placer que nos puede suceder, pero para que eso ocurra no basta con confiar en el arbitrio caprichoso del destino, que suele empeñarse en ligarnos a un sino que acabamos aceptando como algo propio y natural. La lectocracia es lo contrario de la aristocracia porque de lo que se trata es de universalizar el gusto por la lectura, por el acceso a las grandes obras, por la apreciación de sus temas y sus formas, por la justa valoración de lo que puedan considerarse las más altas cumbres de la creación humana, por la generalización de la creatividad y la escritura.

El 15 de abril de 1978 Roland Barthes experimentó una transformación literaria, un llamamiento poético a raíz de la reciente muerte de su madre, tan querida por él. Durante el viaje que realizaba con unos amigos por Casablanca, aquella tarde solo, triste y aburrido en la habitación del apartamento donde residía, tuvo una suerte de revelación, una «conversión literaria, son esas dos palabras tan antiguas las que se me ocurren: entrar en la literatura, en la escritura; escribir, como si nunca hubiera escrito antes: hacer solo eso».[7] La escritura como un acto de reconocimiento y amor a su madre, como una forma de piedad y de restablecimiento de su memoria, de perduración de su figura, como una manera también de sacudirse aquello que él mismo denominaba la abstracta e infernal cruz del dolor por su desaparición. «No hay duda de que me sentiré mal hasta que escriba algo que tenga que ver con ella», dejó escrito. Retrospectivamente, además, todo parece como un acto final de despedida, de justificación del valor de su vida y de la vida de los demás, de

considerada compasión por la pérdida de la propia vida y la de los otros, porque Roland Barthes moriría dos años después. Las primeras pistas de lo que estaba ideando aparecieron en su último curso del Collège de France, *La preparación de una novela*,[8] del que hoy se conservan 1.064 fichas de lo que él mismo denominara *fragmentos*, piezas y comentarios sueltos etiquetados e indexados temáticamente, agrupados en torno a asuntos como el luto, la homosexualidad o el placer y el ocio. Es difícil datar el momento en el que Barthes decidió que la forma tradicional de la expresión de los sentimientos como una sucesión de párrafos escritos era insuficiente para manifestar los diferentes estados de ánimo, las sucesivas capas del sufrimiento o los estratos de las emociones. Es su *Diario de luto*,[9] escrito inmediatamente después de la muerte de su madre. Barthes redactó 330 fichas en la que intentaba expresar el duelo, el dolor, la pena, la piedad como máximas, apotegmas o fragmentos cuya suma pudiera equipararse a la dimensión real de su desolación: «Todo el mundo adivina —lo siento— el grado de intensidad de un duelo», escribía el 27 de octubre de 1977, «pero es imposible (signos sin sentido, contradictorios) medir el grado de aflicción de alguien». Quizás nunca sepamos o podamos hacernos una idea cabal del sufrimiento real de una persona y la escritura solamente sea una forma benévola de compasión.

En el ocaso de su vida, Barthes barruntaba la posibilidad de escribir una gran novela equiparable por su aliento y ambición a *Guerra y paz* o *En busca del tiempo perdido*, redactar una gran obra de amor que pudiera asemejarse a los grandes modelos literarios. «Espero de la novela una especie de trascendencia del egotismo, en la medida en que expresar a los que amo es testimoniar que no han vivido (y a menudo sufrido) "en balde"»,[10] escribía Barthes refiriéndose al amor incondicional e imperecedero que sentía por su madre pero, también, aludiéndose así mismo, porque la continuidad e intensidad del amor materno-filial era lo único que, al menos en aquel momento, dotaba de sentido y consistencia al relato de su vida. «La segunda misión que confiaría a esa novela (fantasmeada, y probablemente imposible)», reflexionaba Barthes en *El susurro del lenguaje*, reclamando el papel de la afectividad y la sensibilidad como sustrato de la narración, «sería que me permitiera la representación de un orden afectivo, plena pero indirectamente. Estoy leyendo por todos lados que «ocultar la ternura» (bajo los juegos de la escritura) denota una sensibilidad muy «moderna»; pero, ¿por qué será más «auténtica», tendrá más valor porque se afecta ocultarla?».[11] Contar aquella desazón y aquel desmembramiento no era fácil, al menos no con las herramientas de la narrativa tradicional: por una parte, como estudioso de las formas narrativas, Barthes era progresivamente consciente del ocaso del libro y de la narración lineal tradicionales como formato apropiado para la expresión de aquellos sentimientos de benevolencia y compasión, de prolongación de la vida más allá de la vida en los sentimientos de los demás, de manera que comenzó a componer lo que él llamaría el «álbum», un conjunto de multitud de fragmentos que no aspiraba a producir la impresión de totalidad o continuo de la misma manera que pudiera generarla la

obra escrita tradicional, sino que acabara produciéndola, eventualmente, mediante su estratificación y mediante su continua recomposición o reubicación en función del hilo narrativo que las conectara. En aquellos momentos en que Barthes pensaba en una *Vita Nova*,[12] en que se superponían todos los planos de su existencia sin excesiva coherencia, en que carecía de un hilo narrativo claro que pudiera dotar de un sentido incontrovertible a su existencia, necesitaba de una organización narrativa más bien combinatoria, de una ordenación de los fragmentos dispersos de su vida que pudiera permitirle encontrar el sentido del que carecían. Roland Barthes escribió 1.064 fichas indexadas que debían constituir el armazón de aquella novela equivalente en aliento y ambición a la de los grandes clásicos, pero con una arquitectura que apuntaba, más bien, al horizonte de la hipertextualidad que la *World Wide Web* haría realidad una década después. Barthes tuvo, sin duda, aquella capacidad anticipatoria que otros contemporáneos suyos también barruntaban, porque Georges Perec o Julio Cortázar trabajaban en planos temporales superpuestos o lógicas recombinatorias para intentar dotar a las estructuras narrativas tradicionales de una elasticidad que pudiera acercarnos a la simultaneidad con la que se desenvuelven los hilos narrativos en la vida real o a la deseable reversibilidad con que nos gustaría andar y desandar el relato de nuestras vidas para poder volver a contarlas y vivirlas de otra manera.

Barthes, sin embargo, no encontró satisfacción en aquella nueva forma, no halló el placer que le daban los textos tradicionales en los que pretendía reflejarse: «Círculo cerrado: he concebido la novela como un acto de amor (Casablanca, 15 de abril del 78): veo ahora que soy incapaz de realizar este acto de amor con mis notas fragmentarias, reducidas a mi egoísmo, a mi impotencia para imaginar, para amar al Otro, reducido a la figura egoísta de Montaigne-Valéry».[13] Sus apuntes, superpuestos, no eran suficientes, igual que ya no eran bastante sus escapadas amorosas, sus encuentros fugaces con jóvenes gigolós, sus esfuerzos por rejuvenecer, porque nada de eso daba consistencia narrativa a su vida, nada le daba la solidez que el amor, la piedad y la compasión por su madre parecían proporcionarle. Aunque pudiera parecer el argumento de una novela romántica de quiosco la decisión que Roland Barthes tomó el 15 de abril de 1978 fue la de escribir «una gran obra de Amor que se una a los grandes modelos literarios (*Guerra y paz*)», porque esa clase de novelas corales y enciclopédicas, con patrones narrativos tradicionales, eran las únicas capaces de describir con acierto la irradiación del amor espiritual que se profesa en el momento de la muerte de un ser cercano y que redime a ambos, al fallecido y al superviviente. Barthes estaba pensando en el Príncipe Nikolai dirigiéndose a su hija María antes de fallecer y en esa escena en la que le confiesa que el amor absoluto que le tributa es el único bien del que dispone para luchar contra la muerte o en ese otro pasaje de Marcel Proust en *El camino de Guermantes*, en el que la madre del narrador, hija de la abuela agonizante, le garantiza que no permitirá que sufra, que encontrará algo que pueda socorrerla en sus últimos momentos, o en esa carta que Marcel Proust dirige en 1906 a André Beaunier tras la

muerte de su madre en la que le indica: «Dígase también esto, pues es una especie de placer saber que nunca se amará menos, que nunca se consolará, que constantemente se recordará más y más».[14]

En sus *Diarios de luto* escribía Barthes el 1 de agosto de 1978, cinco años después de haber publicado *El placer del texto* y dos antes de morir en un accidente frente a la Universidad de la Sorbona, reflexionando sobre el sentido de la lectura y de la escritura, «que es lo que es la literatura: que no puedo leer sin dolor, sin atragantarme con la verdad, todo lo que Proust escribe en sus cartas sobre la enfermedad, el coraje, la muerte de su madre, su sufrimiento, etc.».[15]

La dicha, el placer, el desconsuelo y la gloria del texto.

Notas

1. Barthes, R., *El placer del texto*, Siglo XXI Editores, 1993. La cita corresponde a la pág. 30.
2. François Wahl: https://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Wahl
3. Severo Sarduy: https://es.wikipedia.org/wiki/Severo_Sarduy
4. Barthes, R., *op. cit*., págs. 17-18.
5. Barthes, R., *op. cit*., pág. 23.
6. Barthes, R., *op. cit*., pág. 14.
7. Barthes, R., *The Preparation of the Novel: Lecture Courses and Seminars at the Collège de France (1978–1979 and 1979–1980)*, Columbia University Press, 2010. La cita corresponde a la pág. 8.
8. *La preparación de una novela, 1978-1979*, https://www.college-de-france.fr/site/roland-barthes/1978-1979.htm
9. Barthes, R., *Mourning diary. October 26, 1977-September 15, 1979*, Hill and Wang, Nueva York, 2010.
10. Barthes, R., *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, Barcelona, 2009. La cita se encuentra en la pág. 338.
11. Barthes, R., *op. cit*., pág. 338.
12. Díaz, V., «Roland Barthes, Vita Nova», *Orbis Tertius: revista de teoría y crítica literaria*, vol. 24, nº 30, 2019.
13. Samoyault, T., *Roland Barthes*, Le Seuil, París, 2015. La cita se encuentra en el capítulo 18, *Vita Nova*.
14. Barthes, R., 2010, *op. cit*., pág. 179.
15. Barthes, R., *op. cit*., pág. 185.

CONCLUSIONES

25 ideas para fundamentar la posibilidad de una lectocracia

1.

No estamos diseñados para leer. Para poder hacerlo hemos tenido que hacer un completo lavado de cerebro. Que el cerebro sea capaz de reciclar alguna de sus áreas para un propósito que le era genéticamente desconocido, no significa que sea infinitamente flexible. Al contrario: es necesario conocer la base neurológica que nos determina para encauzar apropiadamente la enseñanza de la lectura.

2.

El milagro de la lectura se produce siempre por primera vez cuando un niño reconoce que un signo produce un sonido único.

3.

Comprender lo que leemos es el resultado final de un proceso que requiere la adquisición de dos grandes conjuntos complementarios de competencias: la lectura de las palabras y la comprensión del lenguaje. En cada uno de esos dos espacios encontramos otras tantas estancias auxiliares: la conciencia fónica, el reconocimiento visual de los caracteres, la decodificación, el reconocimiento de las palabras completas y la adquisición de fluidez suficiente; la ampliación del vocabulario, el conocimiento de las reglas de la gramática y de la sintaxis, la capacidad de inferir, la monitorización de la comprensión y el reconocimiento de la estructura de los textos. Todas estas competencias se trabajarán de manera complementaria, progresiva y recurrente.

4.

Leer y escribir son las dos caras de la misma moneda. Para empezar a leer debemos empezar, al mismo tiempo, a escribir. Escribir sobre nuestros sentimientos, nuestras expectativas, nuestros anhelos; escribir sobre nuestros intereses, sobre nuestra manera de ver las cosas, sobre lo que nos afecta; escribir, también, como forma de racionalizar, de verbalizar en cada materia o asignatura aquello de lo que trata, aquello que hemos comprendido o colegido con la intención de mejorar nuestro entendimiento.

5.

Nuestras instituciones escolares se han preocupado, casi exclusivamente, de los aspectos formales de ambas manifestaciones, reduciéndolas a meros ejercicios memorísticos, a elemental reconocimiento de los cánones y a simple acatamiento pasivo de los dictados profesorales.

6.

La historia de la humanidad es rica en ejemplos que han convertido la lectura en una gigantesca maquinaria de reproducción del orden social.

7.

La historia de la humanidad, también, ha vislumbrado la manera en que la lectoescritura puede ser una herramienta de liberación y empoderamiento personal y colectivo.

8.

La historia nos demuestra, por tanto, que no hay nada intrínsecamente bueno en la lectura, porque se presta cándidamente a las manipulaciones de lo más abyecto y a las reclamaciones de lo más elevado.

9.

Orientar la lectura en uno u otro sentido depende, en consecuencia, de la orientación ética y moral que le demos, del propósito con que la practiquemos: reproducir o producir, confinarnos o liberarnos, dominarnos o empoderarnos.

10.

La lectoescritura, sin un propósito, sin un contrapeso moral, es intrínsecamente ambigua y se deja malear por cualquiera que quiera utilizarla.

11.

Sabemos, en todo caso, que las alfabetizaciones tradicionales son radicalmente insuficientes para afrontar las complejidades del siglo XXI. Es indispensable, por eso, delimitar el espacio propio de la lectoescritura y abrir las alfabetizaciones a todas las manifestaciones necesarias para entender las complejidades a las que nos enfrentamos.

12.

La lectoescritura es, probablemente, la antropotecnia más refinada inventada por los seres humanos: es capaz de transformar nuestra percepción y nuestras expectativas, nuestra comprensión y nuestras intenciones, nuestra manera de orientarnos y de actuar. Debemos recuperar la etimología de las palabras: lectura como ejercicio de fortalecimiento del criterio y de radical independencia.

13.

Leer refuerza nuestra atención, nuestra concentración y capacidad de abstracción, que son condiciones esenciales para la conformación del pensamiento autónomo, y nos sustrae, al menos temporalmente, del flujo avasallador de informaciones irrelevantes.

14.

Leer nos alarga la vida consciente.

15.
Leer nos permite, al menos momentáneamente, ponernos en el lugar de los demás: toda literatura reconstruye el espacio de los puntos de vista de los personajes que participan en la acción y eso genera una forma de empatía automática que nos permite comprender incluso las razones de aquellos con quienes no las compartimos. La buena literatura, la lectura atenta y profunda, es una maquinaria de compasión.
16.
No hay nada de pasivo en la lectura ni en la escritura. Ambas son herramientas para reclamar la voz propia, para comprender el propio pasado y para construir el futuro propio. Leer crítica, cívica, empática y propositivamente son disposiciones que deben desarrollarse para convertirla en un ejercicio productivo.
17.
Es obligatorio, por eso, expandir la idea que tenemos de lo que significa leer y escribir, de lo que es o no literatura.
18.
Los y las jóvenes tienen el derecho a no leer nada de lo que les resulte ajeno e irrelevante.
19.
Los y las jóvenes son *meaning makers*, fabricantes de significados, productores de contenidos, no memorizadores relegados al papel de comparsas de programas de estudios obsesionados con el análisis sintáctico y la lista de las obras más relevantes del siglo XVIII. Leer y escribir es escuchar, comunicar, hacerse oír.
20.
Es imprescindible que, si pretendemos universalizar las potencialidades inscritas en la lectorescritura, comencemos por la motivación, sigamos con la implicación activa y la apropiación, lo desarrollemos con la producción y concluyamos con la comunicación. No hay aprendizaje alguno, nunca, sin que se despierte el interés y la emoción vinculados con asuntos que nos resuenen y nos conciernan, de manera que la alfabetización debe comenzar por las zonas de desarrollo más cercano.
21.
La estructura de las programaciones curriculares, el papel tradicional del profesor, y el rol del alumno, deberán cambiar radicalmente: el alumno, considerado como potencial escritor, debe ser el centro a partir del cual se redibuje la dinámica escolar.
22.
Por ese camino, progresivamente, descubrirán que la lectura puede ser uno de los placeres más refinados creados por los seres humanos, que leer por leer puede generar una dicha incomparable, que han existido grandes escritores y

excelsas obras de las que cabe disfrutar de manera imperecedera.

23.

Lo digital es un aliado, no un enemigo: puede mejorar nuestra comunicación, expandir nuestra red de colaboración, proporcionarnos herramientas para la creación y el intercambio.

24.

No queremos más campañas de promoción de la lectura que apelen, lisa y llanamente, a que la lectura nos mejora o nos hace más inteligentes. Eso solamente podría suceder en el caso de que se cumplieran todos los preceptos anteriores.

25.

Todo se trata, en fin, de cuestionar cómo se escribe este mundo y cómo se puede leer críticamente para reescribirlo.

Una utopía cívica

El 18 de abril de 1966 Theodor Adorno intervino en la Radio de Hessen, uno de los *Länder* alemanes, con una conferencia que tituló *La educación después de Auschwitz*. La Alemania de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial no había terminado de escarmentar, no había aprendido la lección de la convivencia, no había superado su aprensión a las culturas o las religiones que se diferenciaran de la supuesta pureza aria. La profanación de la Sinagoga de Colonia en el año 1959[1] fue, quizás, el punto más álgido de una serie de declaraciones y delitos antisemitas que parecían basarse en las convicciones nazis más broncas y excluyentes. Adorno desplegó una intensa actividad propagandística durante una década entera con la intención de apaciguar aquellos rebrotes de puro odio racista, con el propósito de advertir a la población alemana de la necesidad de sacudirse de toda forma de aversión segregadora, con la firme voluntad de configurar una sólida conciencia democrática, tolerante y compasiva entre sus conciudadanos. El primer párrafo de aquella alocución radiofónica es, desde entonces, célebre:

> La principal exigencia de toda la educación es que Auschwitz no vuelva a ocurrir. Su prioridad ante cualquier otra exigencia es tal que creo que no necesito ni debo justificarla. No puedo entender por qué se le ha dado tan poca importancia hasta ahora. Justificarlo sería monstruoso ante la monstruosidad que tuvo lugar. Sin embargo, el hecho de que apenas se sea consciente de esta exigencia y de las cuestiones que plantea demuestra que la monstruosidad no ha penetrado profundamente en la mente de las personas, lo que es en sí mismo un síntoma de la posibilidad continua de que se repita en lo que respecta a la conciencia y el inconsciente de las personas.[2]

Evitar que esa monstruosidad pudiera volver a cernirse sobre nosotros era, para Adorno, el tema y cometido fundamental de la educación, el imperativo moral que debía regir el diseño de cualquier propuesta pedagógica, el tema que debía concernirnos sin desmayo. No hay proceso civilizatorio sin el contrapunto de la barbarie, nos recordaba también Adorno leyendo a Freud, de manera que el impulso

cívico debe estar siempre preparado para enfrentarse a su antagonista, infatigablemente, con la tenacidad y el convencimiento de que la civilización es un fruto costoso que solamente germina sobre el terreno abonado del respeto al diferente y del empoderamiento emancipador.

Dos años antes, en mayo de 1964, en ese esfuerzo de comunicación popular que los intelectuales de aquel tiempo realizaron, Theodor Adorno conversó en la cadena *Deutschland Funk Kultur*[3] con Ernst Bloch, al que algunos de sus contemporáneos llegaron a denominar como profeta de la razón utópica.[4] En aquel diálogo conducido por Horst Krüger,[5] un conocido periodista cultural de la época, Bloch recordaba aquella frase de Oscar Wilde en la que decía que un mapa del mundo que no incluya Utopía no merecía siquiera ser consultado. Wilde pertenecía a la estirpe de los utopistas que situaban la esperanza de un mundo nuevo en un punto geográfico específico, como lo hiciera Thomas More al ubicarlo en una isla distante en los mares del sur, pero los hubo que pensaron que la utopía era una referencia temporal inalcanzable que se situaba en un futuro siempre distante. Apartada en el espacio o en el tiempo, siempre como un horizonte remoto de liberación y felicidad al que debiéramos tender con la esperanza de alcanzarlo pero con la clara conciencia de que siempre se interpondrán en el camino sucesivos obstáculos y adversidades que intentarán impedirlo. Las utopías han sido sociales porque han reclamado una vida colectiva mejor; han sido tecnológicas porque han imaginado un mundo y un ser humano mejorados; han sido religiosas porque han inventado una escapatoria onírica a la muerte. En todo caso, como creía Voltaire, todos somos ese nadador que, en medio del océano, se esfuerza por divisar y alcanzar una orilla salvadora pero recibe la noticia, de alguna manera, de que ese mar no tiene límites y de que sus esfuerzos son vanos y de que la muerte nos ronda y nos acecha sin remedio.[6] Hacer sostenidamente el esfuerzo por alcanzar una orilla que sabemos que no alcanzaremos.

En lo que Adorno y Bloch sí se pusieron de acuerdo es en que «la función esencial de la utopía es una crítica de lo presente» y convinieron, también, en su cualidad debeladora y descentradora porque, «si no hubiéramos superado ya las barreras, ni siquiera podríamos percibirlas como tales». Alejarse de las convicciones aparentes que no son más que lugares comunes prestados y asumidos como propios; apartarse de la ceguera que provoca la exposición permanente a la actualidad, a la nebulosidad de lo inmediatamente vivido; caer en la cuenta de que no pensarse a uno mismo es tanto como convertirse en rehén de lo que nos piensa; huir de los fatalismos castradores que nos ahogan con el peso de las pseudoevidencias. Tal como sintetizaba Bertolt Brecht en un poema clarificador inscrito en una pequeña obra de teatro, *La excepción y la regla*,[7] que fue escrita en torno a los años 1929-30 con clara intencionalidad didáctica:

Visteis lo corriente, lo que siempre ocurre.
Os pedimos, sin embargo:

lo que no es extraño, encontradlo extraño;
lo que es acostumbrado, encontradlo inexplicable.
Lo que es corriente, debe asombraros.
Lo que es la regla, entendedlo como abuso,
y allí donde veáis que hay abuso,
poned remedio.[8]

Es aquí donde Bloch conviene que el arte y la literatura pueden asumir una función utópica porque nos permiten pensarnos por personas y situaciones interpuestas, nos permiten formular preguntas sobre la realidad y sobre nosotros mismos, nos permiten entrever las dispares razones de los demás, nos permiten vislumbrar futuros posibles que, de otra manera, resultarían inconcebibles. La literatura, para Bloch, puede ser un instrumento de liberación en tanto en cuanto nos ayude a sacudirnos las evidencias que nos encierran en certezas prestadas. De hecho, para él, el arte y la literatura que tengan algo que decir y aportar a la humanidad en su largo camino hacia la liberación son utópicos. No toda literatura es utópica, en consecuencia. Para que lo sea, Bloch establecía una condición indispensable: su capacidad de iluminación anticipatoria, de *Vor-schein,* de alumbramiento por adelantado de constelaciones o configuraciones de la realidad inimaginables de otra manera, de sugerencia de reordenación de las relaciones sociales y políticas que conduzcan a un nuevo orden en el que todos los seres humanos se sintieran como en casa (*Heimat*). Bloch entendía que la literatura era como un laboratorio en el que se dibujaban procesos, figuras y caracteres que se ponían en movimiento hasta alcanzar el fin hacia el que estaban predestinados, el fin típico-característico, decía él, una consumación que podía ser trágica o feliz, funesta o dichosa, en la que «este ver lo esencial de caracteres y situaciones, específico de toda obra de arte —que puede ser en su aspecto más sensible el arte de Shakespeare o en su forma más acabada el arte de Dante—, presupone siempre la posibilidad más allá de la realidad dada».[9] Bloch creía firmemente que la plasticidad de la literatura, su capacidad casi infinita de imaginar situaciones imprevistas, la convertía en una herramienta de indagación más poderosa que la filosofía, porque se adentraba de manera más lúcida en lo «posible real», en lo que sin haber llegado a ser podría haber sido o podría llegar a ser. Quizás fuera entre todos los géneros posibles el de los cuentos de hadas donde Bloch encontrase una fuerza anticipatoria superior. Lo que se demuestra en ellos, argumentaba, es un equilibrio armónico entre el valor y la astucia, un tipo de iluminación anticipatoria que podía apreciarse ya en cuentos tan clásicos como *Hansel y Gretel*: «Considérate», decía, «como nacido libre y con derecho a ser totalmente feliz, atrévete a hacer uso de tu poder de razonamiento, mira el resultado de las cosas como algo amistoso. Estas son las auténticas máximas de los cuentos de hadas, y afortunadamente para nosotros no solo aparecen en el pasado, sino también en el presente. Desgraciadamente, también debemos enfrentarnos al humo de las brujas y a los golpes de los ogros a los que

habitualmente se enfrenta el héroe de los cuentos en el presente».[10] Nacidos libres, en plena posesión de nuestro poder de razonamiento, sabedores de la benevolencia y de la perversidad de la naturaleza de los seres humanos, de su intrínseca ambivalencia, serenos y confiados ante cualquier desenlace.

Hubiera sido extraordinario que Ernst Bloch y Gianni Rodari se encontraran. Bloch pasó los años 1924-1927 junto a Walter Benjamin y Theodor Adorno en Capri,[11] pero en aquellas fechas Rodari tenía solamente cuatro años y Bloch treinta y nueve. Durante un trecho largo de sus vidas hubieran podido coincidir, pero los azares de la existencia no les depararon esa posibilidad. Sin embargo, sí existió un hermanamiento intelectual que seguramente tuviera que ver con ese espíritu de los tiempos que atraviesa cada época, en este caso el de la esperanza en el cambio, el de la utopía irredenta, el del poder del lenguaje para modificar nuestras representaciones de la realidad y, así, contribuir a su potencial modificación, siempre y cuando no nos conformemos con encerrar los bellos versos o las bellas palabras en una jaula de oro como se hace con un canario. Rodari dejó escrito en la *Gramática de la fantasía*, un libro del año 1973, que sabía que el futuro nunca sería tan bello como una fábula, como un cuento, porque siempre se enrevesa y se complica, pero no era eso lo que contaba: «Mientras llega», aseguraba, «es necesario que el niño haga provisión de optimismo y de fe para enfrentarse a la vida. Y, además, no debemos descuidar el valor educativo de la utopía. Si no tuviésemos esperanza, a pesar de todo, en un mundo mejor, ¿de dónde sacaríamos el valor para acudir al dentista?»,[12] terminaba en un giro cómico que pretendía quitarle peso a una cuestión tan trascendental. Muchos años antes, en 1918, Bloch ya había escrito una obra entera dedicada al *Espíritu de la utopía* y ya había dejado entonces claro, sin sombra de humor, que «utopías [...] deberían ser, y lo son en su mayoría, representaciones pertenecientes a grupos que minan una sociedad dada y dinamitan, o preparan una voladura mediante el sueño de un mundo más bello, de una sociedad mejor»,[13] un sueño que no es una mera proyección onírica sin sustento alguno sino una esperanza y una anticipación vinculadas a las tendencias o propensiones de las que una sociedad está preñada. No hay mera abstracción en esa clase de previsión sino, más bien, un mapa o un itinerario de viaje relacionado con los altos fines que se persiguen.

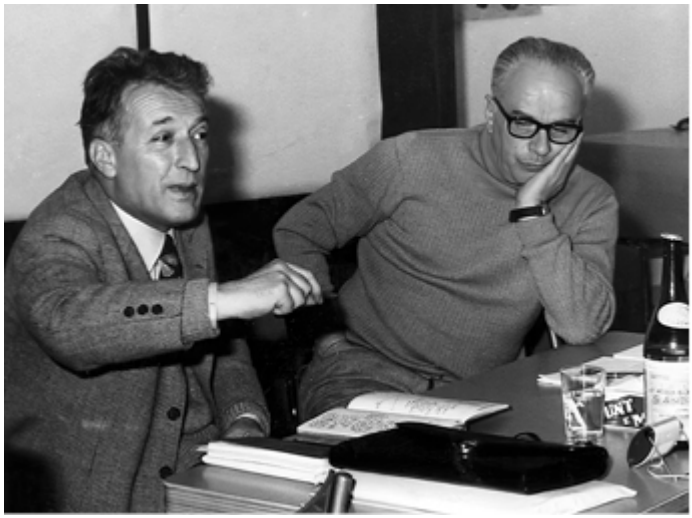
En aquel tramo del siglo XX, aunque pueda resultar maniqueo, las opciones políticas para aferrarse a la esperanza no eran muchas.[14] De un lado la oscuridad de las utopías autoritarias y centralistas, representadas por los diversos fascismos europeos, y de otro la utopía federativa de una internacional de los oprimidos, representada por los distintos partidos comunistas continentales. No hace falta recordar dónde acabaron cada uno de ellos y de qué se travistieron hasta que la despiadada realidad se encargó de desvestirlos. En el caso de Rodari y Bloch hubo alineaciones y desalineaciones: Gianni Rodari formó parte desde bien pronto del Partido Comunista Italiano (PCI), mientras que Ernst Bloch nunca se unió a ningún partido; Rodari abjuraría de su fe en la Unión Soviética durante el segundo viaje que

le invitaron a realizar, cuando se enfrentó a la desquiciada realidad rusa, mientras que Bloch mantuvo su alineamiento con la URSS, porque en la política de bloques resultaba necesario decantarse por alguno de los dos.[15] En todo caso, ambos creían en dos o tres cosas fundamentales: en que está en nuestras manos promover las posibilidades que se encuentran en estado de gestación; en que el tamaño y la amplitud de las posibilidades es siempre superior a lo real, porque las posibilidades son como un mar inabarcable que rodea al continente de lo existente, siempre finito; en que el arte, la lectura y la escritura pueden contribuir a la modificación profunda de nuestras percepciones, a la toma de conciencia de nuestras determinaciones y limitaciones y, con ello, a la expansión de las posibilidades, todo ello a condición de no conformarnos (no digo no disfrutar) con su dimensión estetizante o formalista, porque jamás deberíamos confundir la lógica de las cosas con las cosas de lógica.

En el año 1953, Rodari, que ya ejercía como periodista, escribió un artículo en el periódico *L'Ordine Nuovo*[16] fundado por Gramsci titulado «Por qué mi madre vota comunista»,[17] un alegato tanto de la conversión de su anciana madre como de las profundas razones sociales y familiares que le llevarían a afiliarse al partido: «Puede haber habido muchas razones, pero creo que la más importante fue la juventud pobre, humillada y trabajadora de mi madre y mi padre, su infancia como niños trabajadores. Mi madre, mujer católica, creyente y practicante, comprendió que su fe religiosa no le impedía comprometerse con la redención de los más pobres y abandonados de la sociedad. A la edad de setenta años se incorporó al PCI en Gavirate». Desde su temprana incorporación, sin embargo, Rodari tuvo que hacer convivir sus férreas convicciones políticas con sus aún más tenaces convicciones pedagógicas y creativas, porque el Partido Comunista no estaba en aquellos tiempos, en realidad en ningún tiempo, favorablemente predispuesto a reconocer otra cosa que no fuera el más estricto acatamiento de una doctrina que dejaba poco espacio a la imaginación, a la posibilidad, al juego o a la creatividad. En todo caso y por accidente, Rodari se convirtió en escritor de prosa (aparentemente) infantil cuando una canción que había compuesto para la hija de Aldo Tortorella,[18] Susana, se publicó en la sección «Rincón del niño» del periódico *L'Unità*,[19] también fundado por Antonio Gramsci. Diferentes familias se dirigieron entonces al diario para que aquel escritor todavía en ciernes creara canciones parecidas para sus propios hijos. Un éxito inesperado que acabó convirtiéndose en la primera columna periodística dedicada específicamente a los niños y una vocación inexistente que acabó transformándose en el feraz sino de toda su vida. Ni siquiera se tomaba a sí mismo en serio al principio, disimulando su personalidad con pseudónimos como Lino Picco o Giampiccolo, pero la libertad que percibía en ese acto creativo, contra toda forma de censura o sumisión, fue lo que le llevó a perdurar en aquella vocación sobrevenida. «Ese trabajo», escribiría retrospectivamente en *Il Pioniere de l'Unità* en el año 1965, «me gustaba cada vez más. Además, con la excusa de que eran cosas de niños, podía hacerlas como quisiera, podía decir lo que pensaba de la manera que quisiera, podía jugar con la fantasía».[20]

Rodari no sabía mucho de niños, no al menos en aquel momento, de manera que empezó a conformarse su propia visión a partir de las muchas cartas que le escribían, que llegaban a la redacción a su atención, y que acabaría derivando en la creación de corresponsalías ficticias que denominaron *Novellino*, para dar voz pública a sus textos, expectativas y demandas. En aquel mismo momento de incipiente creatividad, Rodari crea una nueva columna denominada *El libro de los porqués*,[21] en la que pretendía estimular la curiosidad, la interrogación, la indagación, la laicísima trinidad de la creatividad: ¿por qué no sentimos que la tierra gira?, preguntaba, ¿por qué el caracol nunca sale completamente de su casa?, ¿por qué se mueve el cine?, porque sabía que las preguntas estimulan la pesquisa y la investigación mucho más que las respuestas.

Rodari escribió asiduamente para varias publicaciones además de para *L'Unità*, entre ellas *Vie Nuove*,[22] una revista del Partido Comunista Italiano nacida en 1946 inicialmente subtitulada *Semanario de orientación y lucha política*, donde existía una columna infantil titulada «Piccolo mondo nuovo», o *Il Pioniere*,[23] una revista que acabaría dirigiendo por mandato de la dirección del partido. Rodari tenía treinta años y atravesaba su período más ofuscado, más encandilado con la retórica liberadora del partido, hasta el punto de que aceptó la redacción del *Manual del Pionero*,[24] una guía de educación comunista para la *Associazione pionieri d'Italia*, un texto que muestra la potencia del ideólogo en acción, sus desatinos, pero también su sensatez: «Se habla mucho de la escuela activa», escribe casi setenta años antes del debate contemporáneo sobre la idoneidad de las pedagogías activas, «de la autoeducación a través de la acción: son precisamente estos principios los que guían a los pioneros de Italia»,[25] concluye, atribuyendo a la autogestión del aprendizaje a través de la práctica real un valor esencial.



Gianni Rodari y Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, 1972.

No es extraño que Rodari congeniara con Loris Malaguzzi,[26] el fundador de la Escuela de Reggio Emilia, porque ambos creían firmemente en un niño que se sintiera desde su nacimiento parte integrante del mundo, que aprendiera a usar su red de capacidades y de aprendizajes y que, en el camino, fuera capaz de «organizar relaciones y mapas de orientación personal, interpersonal, social, cognitiva, afectiva e, incluso, simbólica».[27] Aunque Rodari parecía haber acatado sin rechistar el papel de timonel espiritual, había comenzado a interrogarse más sutilmente por la relación entre la escritura para niños y el compromiso político, sobre el vínculo entre la lectoescritura y el avivamiento de los sentidos, sobre el enlace entre enseñanza y participación activa en las transformaciones de las condiciones de vida. El desencadenante de su incomodidad podría haber sido el de los acontecimientos de Módena, en enero de 1950, cuando una huelga obrera acabaría disuelta con bombas de gas lacrimógeno y disparos que terminaron con la vida de seis trabajadores.[28] «¿Cuándo es el momento, entonces, de hacerlos no solo testigos atentos (se ocupan de esto, aunque se hagan los distraídos) sino partícipes de las cosas de este mundo? ¿Y cómo participan? ¿Con qué actitudes básicas? Esta es la cuestión».[29] Esa era la cuestión, sin duda: ¿de qué manera despertar su curiosidad? ¿Mediante qué procedimiento avivar su implicación? ¿De qué forma exponer los hechos para que los sintieran como propios? ¿Mediante qué método fomentar su participación activa? ¿Cómo convertir los errores en escuela de vida? ¿Cómo trasladarles que lo más importante es que fueran capaces de abrir y crear espacios de posibilidad aun en contra de toda dificultad y toda evidencia? ¿Cómo estimular su imaginación para que fueran capaces de derivar de las situaciones, aun las más pasmosas o disparatadas, hilos narrativos capaces de hilvanar el sentido de sus vidas? ¿Cómo hacer del juego y el sentido lúdico de la vida el motor de una ilusión inextinguible? O ¿cómo arraigar la creatividad de tal manera que nada ni nadie fuera capaz de paralizarla? En aquellos años de aparente ortodoxia y de estricta observancia comunistas, cuando Rodari era el diablo y profanaba a la infancia,[30] abrió también profundas hendiduras en el fuselaje de la doctrina: ¿cómo educar divirtiendo? ¿Cómo ir más allá del enfoque escolar basado en la autoridad, en el silencio y en los castigos? ¿Cómo superar esa educación arcaizante, también la de los jóvenes comunistas, basada en las penalizaciones, la dominación y el mutismo? Entre los muchos métodos que Rodari anticipara sugería que los niños, con lápiz y papel en las manos, transcribieran los cuentos de hadas que les contaban sus abuelas con la intención de configurar una biblioteca de todos y para todos, un lugar en el que leer juntos, leer en voz alta, leer en círculo correlativamente, reavivando la capa fértil sobre la que se construye la fantasía.[31]

Rodari sufrió toda clase de ataques, especialmente por parte de los líderes clericales, que clamaban por la supuesta defensa de la infancia ante la inculcación de aquellas ideas y la práctica de aquellos métodos. Rodari contestó en las páginas de *Il Pionere*[32] con rabia contenida, con fina ironía: «Si quieren prohibirles algo [a los niños], si realmente no pueden aguantar sin prohibir nada, entonces prohíban que

los niños tengan hambre (hay algunos que no comen lo suficiente), prohíban que vayan descalzos (y hay muchos que no van a la escuela porque no tienen zapatos), prohíban que los niños sean pobres, y hágalos a todos ricos y felices».

El primer libro que publicó Rodari, después del *Manual*, fue en el año 1951 y se tituló *Il libro delle filastrocche*, el libro de las rimas infantiles, el libro compendio de los poemas que Rodari había ido publicando desde tiempo atrás, cuarenta y seis canciones infantiles divididas en cuatro capítulos que interpelaban a los niños con la intención de fundar una conciencia democrática y de izquierdas versada en la paz, la igualdad y la oposición a la arrogancia de los ricos, el mismo año que publicara, también, *Il romanzo di Cipollino*, un personaje de cuento (o no tanto), que lideraba la rebelión que liberaba a los pobres de la opresión y de la prepotencia del poder. No había lugar a dudas sobre la intencionalidad de los textos de Rodari y sobre el vínculo entre lectura y formación del carácter. Mientras tanto, mientras todo aquello ocurría como de manera inesperada, Rodari se tomaba su trabajo cada vez más en serio siguiendo ese adagio que sostiene que, ya que uno está en ello, mejor tomárselo en serio y hacerlo lo mejor posible.[33] «Después de *Cipollino*», reflexionaba Rodari sobre su propia historia, «viene *Gelsomino en el país de los mentirosos*, y luego todos mis libros»,[34] luego decenas de libros porque «ahora me he dado cuenta de que escribir para los niños (sobre todo para los más pequeños, en los que pienso más a menudo cuando trabajo) es otra forma de ser profesor»,[35] de continuar mediante la escritura su labor pedagógica, cívica, política y liberadora.

No se trataba tanto de transmitir una cultura áulica, una cultura inasequible, una cultura paralizante, sino de insuflar en todos, especialmente en los más jóvenes, el deseo de comprender y transformar la realidad con la literatura como palanca del cambio, porque no en vano Rodari había leído a Gramsci y sabía cuál era el significado de «cultura integral» tal como él la comprendía: formar al mismo tiempo una élite cualificada y elevar el nivel cultural y performativo de las masas o, como podía leerse en los *Quaderni del carcere*,[36] «tener una Reforma y un Renacimiento simultáneamente», hacer que los intelectuales asumieran con humildad su papel conductor al tiempo que dar voz y capacidad de intervención a quienes la habían tenido vedadas. Los niños eran seres naturalmente volcados hacia el futuro, aquellos que pilotarían las naves que aterrizarían en la Luna, en Marte o en Júpiter, una profecía por desarrollarse, una utopía concreta, así que todo lo que un intelectual y un escritor comprometido podía hace era contribuir a que esa utopía sucediera.

La honestidad y la integridad intelectuales no son nunca un bien especialmente considerado: como una forma de jactancia por quienes querrían que se rebajase a su nivel de mediocridad, o por una forma de traición para quienes piensan que abandonó la ortodoxia interpretativa. Lo que había aprendido Rodari hasta aquel momento era algo tan sencillo como que los giros y los vuelcos narrativos, el absurdo y lo fantástico de los cuentos y las fábulas, eran herramientas narrativas extremadamente útiles para imaginar un mundo nuevo, para disponer de todos los tipos de lo humano, para revisitar todos los posibles escenarios, para contar con la

materia prima sobre la que seguir construyendo nuevas historias que nos abran mundos de posibilidades novedosas. Los cuentos eran para Rodari pura prospección, puro escudriñamiento de las potencialidades del futuro, porque su esencia era la de dirigirse al porvenir, no al pasado. La técnica del texto libre, que tanto le gustaba utilizar en el aula, solamente podía producirse en un proceso largo y lento que implicaba la transformación del aula en una verdadera comunidad de práctica, de aprendizaje y socialización de los textos, de corrección y evaluación mutua para la mejora, de comunicación y publicación.

Los acontecimientos de Hungría y Checoslovaquia habían alertado ya a Rodari sobre el instinto totalitarista y asfixiante de la dictadura comunista pero, además, la arraigada e íntima convicción de que la lectura no acepta imperativos y demanda libertad fue la que le ocasionó un choque insalvable con la realidad soviética, una recapacitación que le llevó a abjurar de la pedagogía rusa, de la lisura y el igualamiento empobrecedor a los que la escuela de la URSS sometía a sus alumnos. En el año 1951 Rodari realizó su primer viaje a Rusia, conmovido por entonces por la bastedad de sus bibliotecas y por los ejercicios de lectura que los profesores practicaban. El 29 de agosto de 1979 partió en un segundo y largo viaje a la Unión Soviética con la intención de recopilar materiales para escribir un libro sobre los juegos infantiles de los niños rusos. Rodari ya había declarado que si rechazaba el catecismo religioso estaba obligado a rechazar cualquier otra clase de catecismo, incluyendo el político, que si rechazaba cualquier tipo de dogmatismo no le quedaba otra opción que rechazar la doctrina soviética, previniendo a quien quisiera escucharle sobre las perspectivas y adhesiones de su viaje, y aquello le valió en 1974 la primera reprimenda por heterodoxia, en un artículo en la revista *Ombre Rosse*, que le calificaría de socialdemócrata usuario de un sentido común inofensivo, de creador de una pedagogía democrática y de izquierdas, pero no revolucionaria ni proletaria.[37]

Rodari viajó por distintas ciudades rusas, visitó escuelas y conversó, gracias a su intérprete, con decenas de personas. El 12 de octubre de ese mismo año, casi dos meses después del momento de su partida, en la ciudad de Krasnodar, una ciudad al suroeste de Rusia, ahíto de la uniformización y la falta de libertad y democracia tanto en la realidad cotidiana como, sobre todo, en las escuelas, escribiría: «Tendría que "esconderme detrás de un abedul" para hablar solo de los niños y los jóvenes, de la sociedad que los educa pero también los condiciona psicológicamente, los priva de imaginación y de espíritu crítico, los acostumbra al triunfalismo, a la retórica, a vivir perpetuamente en una especie de "aldea Potëmkin" [...] La gente lo tolera todo sin protestar, esperando que otros, más arriba, actúen. Creen en la grandiosa empresa subyacente y en las grandes empresas que la construyen, pero soportan con una paciencia sin límites la distancia entre esos proyectos y la realidad cotidiana, los cien pequeños y grandes problemas de la vida individual. La seguridad de un trabajo, de un techo cualquiera, de una comida cualquiera, se paga con paciencia por todas las cosas que van mal, consideradas y hechas como "particularidades" de

poca importancia».[38] El triste espectáculo de la escuela soviética, los niños atrapados en un círculo de condicionamiento y sumisión que les impedía desarrollar otra forma de imaginación que no fuera la del seguidismo partidista, lo contrario a la escuela que había imaginado, abierta, democrática y participativa, y lo opuesto al niño confiado, alegre e indagador que había promovido.

La principal herramienta que Rodari utilizó a lo largo de toda su vida creativa, que pretendió que todos utilizáramos, fue la imaginación, la imaginación basada en el uso revolucionario de las palabras, que es, cómo él mismo afirmaba, el mayor instrumento de liberación que haya inventado el ser humano, una herramienta engañosamente democrática porque aun cuando todos seamos hablantes de una misma lengua, eso no entraña en absoluto que compartamos su uso y conozcamos sus posibilidades. La falacia del comunismo lingüístico era especialmente lacerante bajo la égida comunista porque era doblemente falsa: ni todos tenían las mismas posibilidades de expresarse ni a todos les estaba permitido hacerlo. Rodari abogaba por una lingüística democrática práctica, porque las palabras, en su perpetua disponibilidad para el uso (y su infracción), se convirtieran en verdadero patrimonio de todos, no solamente de unos pocos. Los libros, para él, eran un punto de partida, no de llegada, la coartada perfecta para desatar la imaginación, desprendiéndola de los rigores de lo real, para imaginar el mar de posibilidades que nos rodea y no solemos ver. «El buen libro no debe extinguirse en la última página: tras la palabra "fin" debe quedar espacio para que el niño cree e invente», había defendido Rodari dos años antes en la ciudad de Múnich, en su Feria del libro infantil. «En algún momento, el niño dejará el libro a un lado y se pondrá a hacer algo que el libro le haya sugerido (a menudo sin saberlo). Esto no será una derrota para el libro, sino una victoria: el juguete habrá dejado de serlo para convertirse en vida, el libro pertenecerá para siempre a la experiencia del niño. Al fin y al cabo, no queremos niños al servicio de los libros, sino libros al servicio de los niños».[39]

El 6 de abril de 1970, quizás en la cumbre de su carrera profesional, Gianni Rodari ganó el prestigioso *Premio Andersen*, que él denominaba premio franciscano por su falta de dotación económica. En el discurso de aceptación del premio sintetizó la mayor parte de sus convicciones pedagógicas y literarias, y esa herencia irrealizada, preñada de posibilidades, sigue flotando sobre nosotros cincuenta años después:

> Se necesita una gran imaginación, una fuerte imaginación para ser un verdadero científico, para imaginar cosas que aún no existen y descubrirlas, para imaginar un mundo mejor que el que vivimos y ponerse a trabajar para construirlo. Creo que los cuentos, tanto los antiguos como los nuevos, pueden ayudar a educar la mente. El cuento es el lugar de todas las hipótesis, puede darnos las claves para entrar en la realidad de formas nuevas, puede ayudar a los niños a conocer el mundo, puede darles imágenes para criticar el mundo. Por eso creo que escribir cuentos de hadas es un trabajo útil. Nadie tiene la palabra mágica: tenemos que buscarla todos juntos, en todos los idiomas, con modestia, con pasión, con sinceridad, con imaginación;

> tenemos que ayudar a los niños a buscarla, también podemos hacerlo escribiendo historias que les hagan reír: no hay nada en el mundo más bonito que la risa de un niño. No hay nada en el mundo más hermoso que la risa de un niño. Y si un día todos los niños del mundo pueden reír juntos, todos, sin excluir a nadie, será un gran día, reconócelo.

Para Rodari, como para muchos otros, la utopía no era un lugar imaginario o una figuración evanescente, sino uno más de los sentidos constitutivos del ser humano, y el papel de los cuentos, la lectura y la escritura era mantenerla viva mediante el escrutinio de las posibilidades infinitas que nos ofrece la realidad. La utopía cívica de crear una sociedad de lectores, una verdadera *lectocracia*, concernidos social y políticamente, respetuosos con la diferencia, escuchantes atentos, abiertos al error, protagonistas de la transformación, obedecía para Rodari a esa máxima que había popularizado Antonio Gramsci en la que apelaba al pesimismo de la razón y al optimismo de la voluntad, a la crítica concienzuda de la realidad al tiempo que a la imaginación de un futuro alternativo.

Imaginar una sociedad de lectores, una *lectocracia*, más allá de los usos arteros que se hayan hecho a lo largo de la historia de los libros y de las palabras, más allá de las extremadas formas de docilidad que procura, más allá de los bárbaros actos que los calcinan para intentar erradicarlos, más allá de la vergüenza que resulta de esconderlos y ocultarlos, más allá de las jerarquías culturales que escarnecen y ahogan otras manifestaciones culturales, más allá del control sistemático de la palabra y de la fantasía del comunismo lingüístico, más allá, en fin, de todo intento de subyugar a los seres humanos bajo el efecto de la lectura única y legítima, deberíamos creer en la posibilidad de una utopía razonable, en las posibilidades sanadoras y redentoras de la lectura, en la fortaleza derivada de la lectura solidaria, en las posibilidades emancipadoras de la lectura, en su potencial liberador, en su capacidad para hacernos imaginar mundos posibles a condición, eso sí, de que no nos conformemos con el bello trino de la prosa encerrada en una jaula dorada.

LECTOCRACIA, en fin: coger, escoger, recoger, apropiarse, tomar, entresacar, examinar, considerar, escuchar atentamente, cualidad de poder elegir, fuerza de poder decidir, opción de preferir, costear con las naves, levar anclas, hacerse a la vela, escoger el rumbo, formarse una opinión cabal, atreverse a surcar en solitario un mar de dudas con el solo gobierno de las palabras. La *lectocracia*, en suma, como el ejercicio de la lectura como fundamento del espíritu crítico, del pensamiento capaz de trascender las convicciones más larvadas, las certidumbres más escondidas, todo aquello que aceptamos irreflexivamente como un *a priori* incontestable y que es tan difícil de reconocer como tal precisamente porque duerme agazapado entre nuestras evidencias más irreflexivas. La *lectocracia*, en resumen, como el decidido empeño por promover una actitud de compromiso cívico crítico, capaz de poner en evidencia nuestras interdependencias y alentar nuestra empatía, con la firme ambición de instruir a seres capaces de levar anclas y hacerse a la vela por sí

mismos, como una práctica consciente de que, para no resultar ambigua y maleable, capaz de prestarse a cualquier arreglo, debe permanecer siempre vigilante.

Lectocracia, una utopía cívica razonable.

Notas

1. Schändung der Synagoge in Köln: https://de.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A4ndung_der_Synagoge_in_K%C3%B6ln

2. El texto de la intervención radiofónica puede encontrarse en Theodor W. Adorno, 2003, *Gesammelte Schriften*. 1. Auflage. Band 10. *Kulturkritik und Gesellschaft* 1. Prismen [u. a.]. Suhrkamp. Existen versiones en otros idiomas: http://carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-2/fuentes/la-segunda-guerra-mundial-y-el-holocausto/theodor-w-adorno-201cla-educacion-despues-de-auschwitz201d/

3. Deutschland Funk Kultur, *Adorno und Bloch über Utopien - Inseln im Meer des Möglichen*, 2022. Podcast de la cadena disponible en https://www.deutschlandfunkkultur.de/adorno-ernst-bloch-utopie-archiv-swr-100.html

4. Caffarena, J. G., «Ernst Bloch, profeta de la razón utópica», en *El País*, 9 de agosto de 1977, https://elpais.com/diario/1977/08/10/cultura/240012009_850215.html

5. Horst Krüger: https://de.wikipedia.org/wiki/Horst_Kr%C3%BCger_(Schriftsteller)

6. Voltaire, *Sur deux épitres d'Helvétius*, 1738, https://fr.m.wikisource.org/wiki/%C5%92uvres_compl%C3%A8tes_de_Voltaire/Tome_23/Texte_entier

7. *Die Ausnahme und die Regel*: https://www.suhrkamptheater.de/stueck/bertolt-brecht-die-ausnahme-und-die-regel-tt-100074

8. Brecht, B., Epílogo de «La excepción y la regla», en *Teatro completo 4*, Alianza Editorial, Madrid, 1990. La cita puede encontrarse en la p. 192.

9. Bloch, E., *El principio esperanza (I)*, Editorial Trotta, Madrid, 2004. La cita corresponde a la pág. 39

10. Bloch, E., «Das Märchen gehts selber in der Zeit», en *Die Kunst, Schiller zu sprechen und andere Aufsätze*, Suhrkamp, 1969. La cita puede encontrarse en la pág. 11.

11. Sohn-Rethel, A., *Intellectual and manual labor. A critique of* epistemology, en The MacMillan Press Ltd. 1978. La cita se encuentra en la pág. xiii

12. Rodari, G., *Gramática de la fantasía*, Argos Vergara, Barcelona, 1983. La cita corresponde a la pág. 101.

13. Bloch, E., «Sobre el concepto de utopía», en *¿Despedida de la utopía?*, Antonio Machado Libros, 2017, págs. 33-94. La cita corresponde a la pág. 55.

14. Un poema del año 1979 de Rodari decía*: «La signora B dovette scendere a Brest/ le mancava il timbro dell'albergo/ compagni compagni cosè come accade/ non avete fatto una rivoluzione/ per aumentare i timbri/ ma per distruggerli/ io non vi farò la lezione/ non dirò al russo che ha pagato per me/ che nella sua rivoluzione mancava qualcosa/ anch'io sono comunista/ tale mi chiamo per dare un nome alla speranza*», en https://www.marxismo-oggi.it/recensioni/libri/474-c-era-due-volte-gianni-rodari-l-omaggio-di-alberto-scanzi-al-favoloso-gianni

15. Dayton, T., «Reclaiming Utopia: The Legacy of Ernst Bloch», 1995, en *Marxist.org*, https://www.marxists.org/history/etol/newspape/atc/2415.html

16. *L'Ordine Nuovo*: https://en.wikipedia.org/wiki/L%27Ordine_Nuovo

17. Rodari, G., «Perché mia madre vota comunista», en *L'Ordine nuovo*, 1 de junio de 1953, pág. 3.

18. Aldo Tortorella: https://en.wikipedia.org/wiki/Aldo_Tortorella

19. *L'Unità*: https://es.wikipedia.org/wiki/L%27Unit%C3%A0

20. Rodari, G., «Storia delle mie storie», en *Il Pioniere de l'Unità,* 4 de marzo de 1965, pág. 4, http://www.ilpioniere.org/il-pioniere/anno-1965/file/205-n-09-anno-1965.html

21. Las columnas adquirirían el formato de un libro tiempo después: Rodari, G., *Il libro dei perché*, Einaudi Ragazzi, Turín, 2011.

22. *Vie Nuove*: https://it.wikipedia.org/wiki/Vie_nuove

23. *Il Pioniere*: https://it.wikipedia.org/wiki/Pioniere_(rivista)

24. Rodari, G., *Manuale del Pioniere*, Edizione di Cultura Sociale, 1951, http://www.ilpioniere.org/lettera-1947-al-gruppo-di-pesaro/file/914-manuale-del-pioniere-di-gianni-rodari-1951.html

25. Rodari, G., «Le calunnie contro l'Associazione Pioneri», en *L'Unità*, 20 junio de 1950, pág. 4, https://archivio.unita.news/issue/1950/06/20. Pasaje de: Vanessa Roghi, «Lezioni di Fantastica», iBooks.

26. Loris Malaguzzi: https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/

27. Malaguzzi, L., *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro, Barcelona, 2021. La cita corresponde a la pág. 20.

28. «Bambino di Modena» es un poema que Rodari escribiría tras los acontecimientos: https://www.ipensieridiprotagora.com/2018/01/bambino-di-modena-di-gianni-rodari.html

29. Rodari, G., «Il bimbo di Modena», en *L'Unità*, edición de Milán, 29 de enero de 1950, https://archivio.unita.news/issue/1950/01/29

30. Articoni, A., «Chi ha paura dei fumetti? Quando Gianni Rodari era il "diavolo" e "dissacrava" l'infanzia», en Rivista di Storia dell'Educazione, vol. 7, nº 1, 1950, págs. 137-146, https://rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/rse/article/download/9400/8338/

31. La experiencia se cuenta en el libro de Boero, P., *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, 2020. Las referencias se encuentran en las págs. 26 y 173 y siguientes.

32. Rodari, G., «Lettere», en *Il Pioniere*, 20 de septiembre, 1950, pág. 3, http://www.ilpioniere.org/pioniere/anno-1950/file/1-n%C2%B01-3-settembre-1950.html

33. «Mientras tanto, me había tomado mi nuevo trabajo cada vez más en serio. No lo había elegido, me había ocurrido, había desbaratado un poco mis planes: pero ya que estaba en ello, valía la pena hacerlo bien, lo mejor que pudiera», escribiría Rodari, tiempo después, en «Storia delle mie storie», en *Il Pioniere de l'Unità*, 4 de marzo de 1965, pág. 4, http://www.ilpioniere.org/il-pioniere/anno-1965/file/205-n-09-anno-1965.html

34. Rodari, G., 1965, *op. cit.*

35. Rodari, G., *op. cit.*

36. Los *Cuadernos de la cárcel* pueden encontrarse en http://quaderni.gramsciproject.org/. La cita corresponde al *Cuaderno 7, 43*, *Riforme e Rinascimento*: «Es cierto, se trata de trabajar en la elaboración de una élite, pero esta labor no puede desligarse de la labor de educación de las amplias masas, es más, las dos actividades son de hecho una misma actividad y es precisamente esto lo que dificulta el problema (recuérdese el artículo de Rose sobre el desarrollo científico del marxismo y las razones de su detención); en definitiva, se trata de tener una Reforma y un Renacimiento al mismo tiempo».

37. Fofi, G., «La torta in cielo», en *Ombre Rosse*, 6 julio de 1974, págs. 58-59, https://bibliotecaginobianco.it/flip/OMR/NS/0600/#60

38. Rodari, G., *Giochi nell'Urss. Appunti di viaggio*, Einaudi, 1984. La cita corresponde a las págs. 151-153. Véase también Cherepanova, E., «Sobre la historia de la visita de Gianni Rodari a Krasnodar, o por qué no hubo continuación de la historia de Cipollino», 2014, en http://www.myekaterinodar.ru/ekaterinodar/articles/ob-istorii-posesheniya-g-krasnodara-dzhanni-rodari-ili-pochemu-ne-bylo-napisano-prodolzhenie-istorii-o-chipollino/.

39. Roghi, V., *Lezioni di Fantastica: Storia di Gianni Rodari*, 2020. La cita corresponde a las

págs. 378-379.

Bibliografía

Abad, M. (2012). «Bookcamping: La biblioteca de libros libres», *Yorokobu*, https://www.yorokobu.es/la-biblioteca-de-libros-libres/

Abad-Santos, A. (2011). «Vonnegut Library Director Fights School District's "Slaughterhouse-Five" Ban», *The Atlantic*, https://www.theatlantic.com/national/archive/2011/08/vonnegut-library-director-fights-school-districts-slaughterhouse-five-ban/353840/

Adermon, A.; Lindahl, M.; Palme, M. (2021). «Dynastic Human Capital, Inequality and Intergenerational Mobility», *American Economic Reveiw*, 111(5), págs. 1523-1548, https://doi.org/DOI:10.1257/aer.20190553

Albright, J. M.; Luke, A. (2008). *Pierre Bourdieu and literacy education*, Routledge, Londres.

Aleksiévich, S. (2015). *El fin del «Homo sovieticus»* (J. F. Díaz, trad.), Acantilado, Barcelona.

Althusser, L.; Balibar, É. (2010). *Para leer el capital* (1ª ed. en España), Siglo XXI, Madrid.

Álvarez Barrientos, J. (1995). *La república de las letras en la España del siglo XVIII*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.

Álvarez-Uría, F. (2020). *Sociología y Literatura. Dos observatorios de la vida social*, Morata, Madrid.

Anderson, R. C. *et al.* (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading, National Academy of Education*, Illinois Univ., Washington, DC, Urbana. Center for the Study of Reading, https://eric.ed.gov/?id=ED253865

Artemidoro. (2002). *La interpretación de los sueños*, Gredos, Madrid.

Ascarate, L. (2020). *Bibliothèques en utopie. Les socialistes et la lecture au XIXe siècle*, Presses de l'Enssib, https://journals.openedition.org/lectures/42923

Asensio Álvarez, M.; Brioso Valcárcel, M. J. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de investigación y documentación educativa, https://sede.educacion.gob.es/publiventa/los-habitos-lectores-de-los-adolescentes-espanoles/investigacion-educativa/13614

Aux ouvriers. Sur la néccesité de l'etude comme moyen d'affranchissement. (1845). *La Fraternité*, nº 5, págs. 44-47.

Bacon, F. (s. f.). *The New Atlantis. Project Gutenberg*, https://

onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/gutbook/lookup?num=2434
Banks, I. M. (2009). *El uso de las armas*, La Factoría de las Ideas, Arganda del Rey (Madrid).
Bars, C. C.-L. (2014). *Traumatismes de guerre: Du raccommodement par l'écriture*, Editions L'Harmattan, París.
Barthes, R. (s. f.). *Documents posthumes* (1) (NAF 28630 (86)). BNF, NAF 28630. Fonds Roland Barthes, https://archivesetmanuscrits.bnf.fr/ark:/12148/cc78608x/cb90
— (1993). *El placer del texto*, Siglo XXI, Madrid.
— (2009). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, Barcelona.
— (2010a). *Mourning diary. October 26, 1977-September 15, 1979*, Hill and Wang, Nueva York.
— (2010b). *The Preparation of the Novel: Lecture Courses and Seminars at the Collège de France (1978–1979 and 1979–1980)* (K. Briggs, trad.), Columbia University Press.
Bean, R. (2016). «Another Side Of Big Data: Big Data for Social Good», *Forbes*, 23 de septiembre, https://www.forbes.com/sites/ciocentral/2016/09/23/another-side-of-big-data-big-data-for-social-good/
— (2018). «How Big Data Became "Big Bad Data"», *Forbes*, 25 de abril, https://www.forbes.com/sites/ciocentral/2018/04/25/how-big-data-became-big-bad-data/
Beck, I. L.; McKeown, M. G.; Hunton, J.; Sealy, C.; Thompson, S. (2018). «Deepening knowledge through vocabulary learning», *Impact*, 3, https://my.chartered.college/impact_article/deepening-knowledge-through-vocabulary-learning/
Benente, M. (2017). «Gubernamentalidad y poder pastoral», *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(37), págs. 45-64.
Benoit, J.; Moissonnier, M.; Nicot, J. (1968). *Confessions d'un prolétaire*, Éditions sociales.
Bértolo, C. (2022). «Qué leer. Conversación ficticia entre el filósofo alemán y su negativo amigo sobre el derecho a la lectura», *ctxt.es*, junio, http://ctxt.es/es/20220601/Culturas/39981/diablo-dialogos-paramarxistas-lectura-presos-marx-constantino-bertolo.htm
Beruete, S. (2021). *Aprendívoros: Cómo cultivar la curiosidad*, Turner, Madrid.
Bettelheim, B. (1983). *Sobrevivir. El holocausto una generación después*, Crítica, Barcelona.
— (1991). *El peso de una vida*, Barcekiba, Crítica.
Bird, V. (2005). «The Literacy and Social Inclusion Project: A new model for building parental skills», *Literacy*, 39(2), págs. 59-63, https://doi.org/10.1111/j.1741-4350.2005.00400.x
Blakemore, S.-J.; Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*, Ariel, Barcelona.
Blanco, C. (1999). «Los malos hábitos de lectura contribuyen al fracaso escolar», *El País*, 21 de junio, https://elpais.com/diario/1999/06/22/sociedad/930002429_850215.html
Blanco Domingo, L. (2017). «Libros como trincheras. El Servicio de Lecturas del Soldado de la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza durante la Guerra Civil (1936-1939)», *Revista general de información y documentación*, 27(2), págs. 433-470.
Bloch, E. (2004). *El principio esperanza (I)*, Trotta, Madrid.
— (2017a). *¿Despedida de la utopía?*, Antonio Machado Libros, Madrid.

— (2017b). «Sobre el concepto de utopía», en *¿Despedida de la utopía?*, págs. 33-94, Antonio Machado Libros.
Bloch, E.; Adorno, T. W. (1988). «Something's missing: A discussion between Ernst Bloch and Theodor W. Adorno on the contradictions of utopian longin», en *The utopian function of art and literature: Selected essays*, págs. 1-17, MIT Press.
Bloch, M. (1988). *The Utopian Function of Art and Literature*, MIT Press.
Boero, P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle (Trieste).
Bordelon, L. (1708). *Mital ou, Avantures incroyables*, París, http://hdl.handle.net/2027/njp.32101072914870
Bots, H.; Waquet, F.; Bély, L. (1997). *La République des Lettres*, Belin, París/Bruselas.
Bourdieu, P.; Morrison, T. (1998). «Voir comme on ne voit jamais. Dialogue entre Pierre Bourdieu et Toni Morrison», *Vacarme*, https://vacarme.org/article807.html
Bowyer, B.; Kahne, J. (2016). «When young people get involved in online communities, it leads them toward politics», *The Washington Post*, https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2016/10/21/when-young-people-get-involved-in-online-communities-it-leads-them-toward-politics/
Boza Puerta, M. (2007). «El martirio de los libros: Una aproximación a la destrucción bibliográfica durante la Guerra Civil», *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 86-87, págs. 79-96.
Brémand, N. (2020). *Bibliothèques en utopie. Les socialistes et la lecture au XIXe siècle*, ENSSIB, https://www.decitre.fr/livres/bibliotheques-en-utopie-9782375461099.html
Brougham and Vaux, H. B. (1825). *Practical observations upon the education of the people: Addressed to the working classes and their employers*, Printed by Richard Taylor and sold by Longman, Hurst, Rees, Orme, Brown, and Green for the benefit of the London Mechanics Institution, Londres, http://archive.org/details/practicalobserva103brou
Bruner, J. (1973a). *Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing*, George Allen & Unwin, Londres, https://archive.org/details/beyondinformatio0000brun/page/n5/mode/2up?q=creativity
— (1973b). «The conditions of creativity», en *Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing*, George Allen & Unwin, págs. 208-218, https://archive.org/details/beyondinformatio0000brun/page/n5/mode/2up?q=creativity
Buret, E. (1840). *De la Misère des classes laborieuses en Angleterre et en France: De la nature de la misère, de son existence, de ses effets, de ses causes, et de l'insuffisance des remèdes qu'on lui a opposés jusqu'ici, avec les moyens propres à en affranchir les sociétés*, tomo 1, Paulin, París, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8622148w
Burke, P. (1999). «Erasmus and the republic of letters», *European Review*, 7(1), págs. 5-17, https://doi.org/10.1017/S1062798700003690
— (2020). *The Polymath. A cultural history from Leonardo da Vinci to Susan Sontag*, Yale University Press.
Burnett, J.; Vincent, D.; Mayall, D. (1987). *The Autobiography of the Working Class: An Annotated Critical Bibliography, 1900-1945* (1ª edición), New York University Press, Nueva York.

Caballero, D. S. (2019). «La segregación escolar entre ricos y pobres se asienta: La privada y concertada acoge solo al 7,5 % de los alumnos desfavorecidos», *ElDiario.es*, 29 de junio, https://www.eldiario.es/sociedad/radiografia-segregacion-entornos-favorecidos-exclusivamente_1_1464374.html

Caffarena, J. G. (1977). «Ernst Bloch, profeta de la razón utópica», *El País*, 9 de agosto, https://elpais.com/diario/1977/08/10/cultura/240012009_850215.html

Cairney, T. H. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora* (P. M. Bernárdez, trad.). Morata, Madrid.

Calian, K. (2016). «The Loss of the Wild—Pt.1», *Medium*, 11 de agosto, https://medium.com/@kylecalian/the-loss-of-the-wild-pt-1-6e0caf2a9d4

Carcedo, L. R. (1999). «Primeros ideólogos del franquismo», *Hispanística XX*, 17, págs. 359-378.

Caria, A.; Sitaram, R.; Veit, R.; Begliomini, C.; Birbaumer, N. (2010). «Volitional Control of Anterior Insula Activity Modulates the Response to Aversive Stimuli. A Real-Time Functional Magnetic Resonance Imaging Study», *Biological Psychiatry*, 68(5), págs. 425-432, https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.04.020

Carranza, B. (1558). *Comentarios del reverendisimo señor Frai Bartholome Carranza de Miranda, Arzobismpo de Toledo, sobre el Catechismo Christiano, divididos en quatro partes: Las cuales contienen todo lo que profesamos en el santo baptismo, como lo vera la plana siguiente*, en casa de Martin Nuncio, Amberes. http://bdh.bne.es/bnesearch/detalle/bdh0000016826

Carrillo, M. (2020). «Las tres valientes», *El País*, 19 de abril, https://elpais.com/elpais/2020/04/15/planeta_futuro/1586951659_590013.html

Castro-Caldas, A.; Petersson, K. M.; Reis, A.; Stone-Elander, S.; Ingvar, M. (1998). «The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain», *Brain*, 121(6), págs. 1053-1063, https://doi.org/10.1093/brain/121.6.1053

Cayley, D. (1992). *Ivan Illich in conversation*, House of Anansi Press.

Ceccatelli, G. (2021). *Gianni Rodari: Il bambino sovversivo*, Edizioni Clichy, Florencia.

Celaá, I. (2021). «La "buena batalla" contra la segregación escolar», *ElDiario.es*, 2 de mayo, https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/buena-batalla-segregacion-escolar_129_7887835.html

Celtis, C. (1492). *Oratio in Gymnasio in Ingelstadio Publice Recitata*, http://www.thelatinlibrary.com/celtis.oratio.html

Certeau, M. de. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, Universidad iberoamericana.

Chang, J. (2016). *Mao: La historia desconocida*, Taurus, Barcelona.

Chang, J.; Halliday, J. (2006). *Mao: The Unknown Story*, Anchor, Nueva York.

Chantraine, P. (1950). «Les verbes grecs signifiant lire (anagignosko, epilegomai, entugchano, analegomai), Annuaire de l'Institut de philolologie et d'histoire orientales et slaves», *Mélanges Grégoire, Henri. II*, 10, págs. 115-126, Réseau unifié des Bibliothèques de l'École Normale Supérieure, París.

Chaput-Le Bars, C. (2014). *Traumatismes de guerre: Du raccommodement par l'écriture*, Editions L'Harmattan, París.

Chartier, A.-M. (2015). *L'école et la lecture obligatoire*, Retz.
Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*, Katz Editores, Madrid.
Civically Engaged Writing Analysis Continuum CEWAC. (s. f.). CEWAC, https://cewac.nwp.org/
Claeys, G. (ed.). (2010). *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, Cambridge University Press.
— (2011). *Searching for Utopia: The History of an Idea* (1ª ed.), Thames & Hudson, Nueva York.
— (2018). *Dystopia: A Natural History*, Oxford University Press, Oxford.
Claeys, G.; Sargent, L. T. (eds.). (2017). *The Utopia Reader* (2ª edición), NYU Press, Nueva York.
Cohen, L. (2013). «Émergence et perte de la lecture: De rupture en rupture dans l'histoire du cerveau», en R. Frydman (ed.), *Ruptures*, págs. 145-148, Presses Universitaires de France, París.
— (2016). «L'homme qui ne savait plus lire», *cerveauetpsycho.fr*, 20 de enero, https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/pathologie/https:https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/pathologie/l-homme-qui-ne-savait-plus-lire-8881.php
Coiro, J. (2008). *Handbook of Research on New Literacies*, Routledge Handbooks Online, https://doi.org/10.4324/9781410618894
Confidencial (dir.). (2018). «La profecía de Fernando Cardenal: "los jóvenes volverán a las calles a hacer historia"», agosto, https://www.youtube.com/watch?v=UdKcS2HmTKY
Conley, J. (2021). «"Madness": Oklahoma bill would empower parents to remove books from school libraries», *Alternet.Org*, 29 de diciembre, https://www.alternet.org/2021/12/madness-oklahoma-bill-would-empower-parents-to-remove-books-from-school-libraries/
Cook, A. C. (ed.). (2014). *Mao's Little Red Book: A Global History*, Cambridge University Press.
Cope, B.; Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, Londres.
— (2012). *Literacies*, Cambridge University Press, Cambridge.
— (2015). *A pedagogy of multiliteracies. Learning by design*, Palgrave Macmillan, Londres.
— (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*, Octaedro, Barcelona.
Craver, B. (2020). *La cultura de la conversación*, Siruela, Madrid, https://siruela.com:443/catalogo.php?id_libro=4181&completa=S
Cridland-Hughes, S. (2012). «Literacy as Social Action in City Debate», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(3), págs. 194-202.
Cyrulnik, B. (2020). *Escribí soles de noche: Literatura y resiliencia* (A. Díez, trad.), Gedisa, Barcelona.
Dalporto, D. (2013). *Writing Across the Curriculum: What, How and Why. We Are Teachers*, 25 de junio, https://www.weareteachers.com/writing-across-the-curriculum-what-how-and-why/
Damilaville, É.-N.; Voltaire, 1694-1778. (1762). *Lettre de M. D'amilaville à Voltaire, 18*

7bre 1762, http://archive.org/details/McGillLibrary-rbsc_voltaire-lettre-damilaville-ms-013-16617
Daniels, H. A. (1983). *Famous Last Words: The american language crisis reconsidered*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
Darling, N. (2016). «In School and Feeling Dumb? You're Not Alone», *Psychology Today*, https://www.psychologytoday.com/us/blog/thinking-about-kids/201602/in-school-and-feeling-dumb-youre-not-alone
Dartmouth, U. of M. (s. f.). *Changing Lives Through Literature program recognized for significant contribution to Criminal Justice field*, https://www.umassd.edu/news/2014/program-recognized-for-significant-contribution.html
Davies, C. (2021). «UK judge orders rightwing extremist to read classic literature or face prison», *The Guardian*, 1 de septiembre, http://www.theguardian.com/politics/2021/sep/01/judge-orders-rightwing-extremist-to-read-classic-literature-or-face-prison
Dayton, T. (1995). «Reclaiming Utopia: The Legacy of Ernst Bloch», *Marxist.org*, https://www.marxists.org/history/etol/newspape/atc/2415.html
de Certeau, M. (2011). *The Practice of Everyday Life*, University of California Press.
de Miguel, R. (1867). *Nuevo diccionario latino-español etimológico*, Imprenta de F.A. Brockhaus, Leipzig, https://archive.org/details/de-miguel-diccionario-latino-espanol-1867-nometa
de Ruffey, R. (1909). *Histoire secrète de l'Académie de Dijon de (1741 à 1770)*, Hachette, París, http://archive.org/details/histoiresecrte00rich
Dehaene, S. (2014). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula* (Y. Sevilla & M. J. D'Alessio, trads.), Siglo XXI, Buenos Aires.
Déjacque, J. (1858). *The Humanisphere*, https://theanarchistlibrary.org/library/joseph-dejacque-the-humanisphere
Deletant, D. (2014). «The securitate and the police state in Romania: 1948-64», *Intelligence and national security*, 8(4), págs. 1-25, https://doi.org/10.1080/02684529308432223
Deng, I. (2020). «One of the internet's biggest fanfiction sites is now blocked in China», *Asia One*, 3 de marzo, https://www.asiaone.com/digital/one-internets-biggest-fanfiction-sites-now-blocked-china
Descartes, R. (2010). *Discurso del método*, Austral, Barcelona.
Deutschland Funk Kultur.de. (s. f.). Adorno und Bloch über Utopien-Inseln im Meer des Möglichen, https://www.deutschlandfunkkultur.de/adorno-ernst-bloch-utopie-archiv-swr-100.html
Dewey, J. (1966). *The child and the curriculum. The school and society*, Phoenix Books/The University of Chicago Press.
Díaz, V. (2019). «Roland Barthes», *Vita Nova. Orbis Tertius: revista de teoría y crítica literaria*, 24(30), pág. 22.
Digital Civics Toolkit. (s. f.). *Digitalcivicstoolkit*, https://www.digitalcivicstoolkit.org
Dikötter, F. (2017). *La gran hambruna en la China de Mao: Historia de la catástrofe más devastadora de China* (J. J. M. Roca, trad.; 1ª edición), Acantilado, Barcelona.
— (2019). *La tragedia de la liberación: Una historia de la revolución china* (J. J. M. Roca, trad.), Acantilado, Barcelona.

Donatus, A. (1493). *Aelij Donati grammatici Pro impetrando ad rempublicam litterariam aditu nouitijs adolescentibus grammatices rudimenta quam aptissime dedicata*, pág. 84, Impressum Venetijs: per Guliermum Tridinensem cognomento Anima mia, https://www.europeana.eu/fr/item/447/VEAE127356

Dopko, R. L.; Capaldi, C. A.; Zelenski, J. M. (2019). «The psychological and social benefits of a nature experience for children: A preliminary investigation», *Journal of Environmental Psychology*, 63, págs. 134-138, https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.05.002

Doughty, P. (1974). «Using "Language in Use"», Hodder & Stoughton General Division, https://www.abebooks.com/9780713118971/Using-Language-Use-Peter-Doughty-0713118970/plp

— (1981). *Language in Use*, Edward Arnold, https://www.abebooks.com/Language-Use-Doughty-P-Edward-Arnold/30664191402/bd

Earl, J. (s. f.). *Social Movement Outcomes Database*, https://jearl.faculty.arizona.edu/content/social-movement-outcomes-database

Earl, J.; Kimport, K. (2012). «Digitally Enabled Social Change: Activism in the Internet Age», *Contemporary Sociology*, 41(4), págs. 486-487.

Éditions L'Harmattan (dir.). (2014). *Traumatismes de guerre: du raccommodement par l'écriture*, Corinne Chaput-Le Bars, https://www.youtube.com/watch?v=6L567e4jUyU

EFE. (2020). «España es el país con mayor tasa de abandono escolar de la UEK, *El Periódico*, 22 de abril, https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200422/espana-pais-mayor-tasa-abandono-escolar-ue-educacion-7936724

Elbow, P. (1998). *Writing without Teachers*, Oxford University Press, Nueva York.

Ellen Weber, L. (2010). *Écrire le traumatisme: Pour une étude de l'incompréhensible chez soucy, Duras, Mavrikakis et Perec* [Queen's University], Ontario, Canadá, https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/6119/Weber_Leigh_E_201009_MA.pdf?sequence=1

Elliott, V. (s. f.). «Everything that's wrong with sentencing a white supremacist to read Jane Austen and Charles Dickens», *The Conversation*, http://theconversation.com/everything-thats-wrong-with-sentencing-a-white-supremacist-to-read-jane-austen-and-charles-dickens-167386

Erstad, O.; Sefton-Green, J. (eds.). (2012). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*, Cambridge University Press.

Erziehung nach Auschwitz. (2022). *Wikipedia*, https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Erziehung_nach_Auschwitz&oldid=220909531

Espérandieu, V.; Bénichou, J.-P. (1984). «Des illettrés en France: Rapport au Premier ministre», *La Documentation française*, París.

Eurípides. (1978). *Tragedias II. Suplicantes-Heracles-Ion-Las troyanas-Electra-Ifigenia entre los tauros*, Gredos, Madrid.

European Commision. (2018). «Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco» (H2020 Research and innovation actions, pág. 16), Horizon 2020, European Union Funding for research & innovation.

Everhart, R. B. (1983). *Reading, Writing, and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School*, Routledge Kegan & Paul, Boston.

Feng, L. (1964). *A Model Soldier's Diary*, http://www.morningsun.org/living/journal/journal.html
Fernández, I. (2018). «Inflación de posgrados», *El Periódico de Aragón*, 23 de abril, https://www.elperiodicodearagon.com/sociedad/2018/04/23/inflacion-posgrados-46792569.html
Ferrero, J. (2011). «¡Guillotina para Gutenberg!», *El País*, 5 de marzo, https://elpais.com/diario/2011/03/05/opinion/1299279613_850215.html
— (2013). «El descrédito del escritor», *El País*, 29 de octubre, https://elpais.com/elpais/2013/10/29/opinion/1383068310_196080.html
— (2014). «Antihéroes y superhombres», *El País*, 22 de agosto, https://elpais.com/elpais/2014/08/21/opinion/1408636901_032211.html
Flood, A. (2011). «Slaughterhouse-Five banned by US school», *The Guardian*, 29 de Julio, http://www.theguardian.com/books/2011/jul/29/slaughterhouse-five-banned-us-school
Frégier, H. A. (1840). *Des classes dangereuses de la population dans les grandes villes et des moyens de les rendre meilleures*, tomo 1, H.-A. Frégier ed., J. B. Baillière, París, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64723386
Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Buenos Aires.
Freire, P.; Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
Fuertes, G. (1975). *Obras incompletas*, Cátedra, Madrid.
— (2021). *El libro de Gloria Fuertes*, Blackie Books, Barcelona, https://blackiebooks.org/catalogo/el-libro-de-gloria-fuertes-nueva-edicion/
Fuertes, G.; Cascante, J. de. (2020). *El libro de Gloria Fuertes para niñas y niños*, Blackie Books, Barcelona.
Furenes, M. I.; Kucirkova, N.; Bus, A. G. (2021). «A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis», *Review of Educational Research*, 91(4), págs. 483-517, https://doi.org/10.3102/0034654321998074
Gardner, H. (2015). «The Good Citizen in the Digital Era», *HuffPost*, 2, 12 de marzo.
Giménez Devís, A.; Izquierdo Castillo, J. (2016). «El movimiento fanzine español y su evolución en la era digital: Una propuesta conceptual para el webzine», *Icono 14*, 14(2), págs. 353-376, https://doi.org/10.7195/ri14.v14i2.978
Glanvill, J. (s. f.). «Plus ultra, or, The progress and advancement of knowledge since the days of Aristotle in an account of some of the most remarkable late improvements of practical, useful learning, to encourage philosophical endeavours: Occasioned by a conference with one of the notional way», https://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A42822.0001.001?view=toc
González Novalín, J. L. (1968). *El inquisidor general Fernando de Valdés (1483- 1568): Cartas y documentos*, Universidad de Oviedo, Oviedo.
— (2008). *El inquisidor general Fernando de Valdés, (1483-1568): Su vida y su obra*, Universidad de Oviedo, Oviedo, https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=641062&utm_source=catalogo.bne.es&utm_medium=libro&utm_campaign=Dial
González, R. (2021). «La biblioteca sin censura: Cómo saltarse el control de las

dictaduras en internet a través de un videojuego», *El País*, 3 de octubre, https://elpais.com/cultura/2021-10-03/la-biblioteca-sin-censura-como-saltarse-el-control-de-las-dictaduras-en-internet-a-traves-de-un-videojuego.html

Graham, S.; Hebert, M. (2010). *Writing to read. Evidence for how writing can improve reading*, pág. 74, Alliance for Excellent Education, https://www.thewritingrevolution.org/wp-content/uploads/2017/05/Writing-to-Read.pdf

Graham, S.; Perin, D. (2007). *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*, pág. 78, Alliance for Excellent Education & Carnegie Corporation of New York, https://www.thewritingrevolution.org/wp-content/uploads/2017/05/WritingNext.pdf

Green, S. G. (1850). *The working class of Great Britain and the means of their improvement and elevation*, John Snow, Londres.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*, Graó.

Greiner, U. (1999). «O Sophie», *Die Zeit*, 9 de septiembre, https://www.zeit.de/1999/37/199937.2._leiter_.xml

Guerra, V. M.; Álvarez-Nóvoa, C.; Freijeiro, C.; Diaz, L. (dirs.). (2011). *Ángel Llorca: El último ensayo* [documental], Imal Producciones Audiovisuales, Fundación Ángel Llorca, Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA).

Guerrero-Pico, M.; Establés, M.-J.; Costa-Sánchez, C. (2022). «Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: Una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes», *Profesional de la información*, 31(2), art. 2, https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12

Guevara, L. M. (2015). «Alfabetización, transformación y conciencia social. Sistematización de una experiencia», *Revista de investigaciones UNAD*, 14(1), págs. 41-59.

Harris, M. (2006). «The story of the Youth Dreamers. In their own words», en *Writing for a change. Boosting literacy and learning through social action*, págs. 25-30, Jossey-Bass.

Hauser, C. (2018). «Teenage Vandals Were Sentenced to Read Books. Here's What One Learned», *The New York Times*, 5 de abril, https://www.nytimes.com/2018/04/05/books/racist-graffiti-sentenced-read.html

Henk, M. (2011). «A People's Digital Library and Prefigurative Politics», *Occupy Wall Street Library*, 30 de noviembre, https://peopleslibrary.wordpress.com/2011/11/30/a-peoples-digital-library-and-prefigurative-politics/

Henriksen, M. (2019). «Kurt Vonnegut, "Slaughterhouse-Five"–The Banned Books Project», The Banned Books Project, https://bannedbooks.library.cmu.edu/kurt-vonnegut-slaughterhouse-five/

Hernández García, A. (1984). *La represión en la Rioja durante la Guerra Civil* (vol. 3), Edición del autor.

Hochman, J. C.; Wexler, N. (2017). *The writing revolution. A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*, CA. Jossey-Bass, San Francisco.

Ibáñez, B. (1936). «Una nota de Jefatura de Orden Público», *El defensor de Córdoba. Diario católico de noticias*, 1, 5 de octubre.

Idígoras, J. I. T. (1969). «Felipe II y el Inquisidor General D. Fernando de Valdes.

Documentos inéditos», *Salmanticensis*, 16(2), págs. 329-372.
Illich, I. (1989). «Un legado en favor de la investigación sobre el alfabetismo laico», *Revista de educación*, 288, págs. 45-61.
— (1991). «Mente letrada "versus" mente informática», *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 7, págs. 118-132.
— (1995). «Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita», *Cultura escrita y oralidad*, 1995, págs. 47-70, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2136725
— (2002). *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: Un comentario al «Didascalicon» de Hugo de San Victor*, Fondo De Cultura Económica, https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071658074/F
ImMEDIAte Justice. (s. f.). Recuperado el 23 de noviembre de 2021, de https://immediatejusticeproductions.org/
J'accuse...! (2021). *Wikipedia*, https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=J%E2%80%99accuse%E2%80%A6!&oldid=133685945
Jaeger, W. (1962). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, Fondo De Cultura Económica.
Jenkins, H. (1992). *Textual poachers. Television fans & participatory culture*, Routledge, Londres.
— (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (1ª parte), Henry Jenkins, http://henryjenkins.org/blog/2006/10/confronting_the_challenges_of.html
— (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, MIT Press, Cambridge, MA.
Kahn, P. H.; Kellert, S. R. (eds.). (2002). *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, The MIT Press, Cambridge, MA.
Kahne, J.; Hodgin, E.; Eidman-Aadahl, E. (2016). «Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement», *Theory & Research in Social Education,* 44(1), págs. 1-35. https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646
Kalantzis, M.; Cope, B. (s. f.). «Randy Young, Lyfe-N-Rhyme», *New Learning Online. Works & Days*, Kalantzis & Cope, https://newlearningonline.com/literacies/chapter-8/randy-young-lyfe-n-rhyme
Kalantzis, M.; Cope, B.; Zapata, G. C. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*, Octaedro, Barcelona.
Kamen, H. (1997). *Philip of Spain*, Yale University Press.
Kirkes, S. (1976). «Mao as Library User and Worker: How Early Experiences in Traditional Chinese Libraries Contributed to Mao's Revolutionary Ideas», *American Libraries*, 7(10), págs. 628-631.
Knox, M. (2015). *La edición genética, más precisa. Investigación y Ciencia*, https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/ideas-para-cambiar-el-mundo-620/la-edicin-gentica-ms-precisa-12843
Knuth, R. (2006). *Burning books and leveling libraries: Extremist violence and cultural destruction*, Praeger Publishers, Wesport, Connecticut.
Kress, G.; Leeuwen, T. van. (2001). *Multimodal Discourse*, Bloomsbury Academic,

Londres/Nueva York.
La Aurora de Matanzas. (s. f.). [Matanzas. Cuba], Gobierno y Diputación Patriótica.
La aventura de aprender (dir). (s. f.). *Bookcamping. La Aventura de Aprender*, http://laaventuradeaprender.intef.es/-/bookcamping
La fraternité de 1845: Organe du communisme. (1846). Imp. d'Ed. Proux, https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb32778530j
Lamy, J. (2013). «La République des Lettres et la structuration des savoirs à l'époque moderne», *Littératures*, 67, págs. 91-108, https://doi.org/10.4000/litteratures.243
Lara, A. (1976). «El mundo de los "fanzines"», *El País*, 22 de julio, https://elpais.com/diario/1976/07/23/cultura/206920810_850215.html
Larraz, F. (2006). *La guerra civil española y el mundo del libro: Censura y represión cultural (1936-1937)*, http://www.represura.es/represura_1_junio_2006_articulo2.html
L'Atelier: Organe spécial de la classe laborieuse: 1840-1850. [1]. (1840). https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6863q
Le Clerc, J. (1715). *Bibliothèque ancienne et moderne: Pour servir de suite aux Bibliothèques universelle et choisie/par Jean Le Clerc*, David Mortier Libraire, Ámsterdam, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64517965
— (1713). *Bibliothèque choisie, pour faire suite à la Bibliothèque universelle, par Jean Le Clerc... [1703-1713]*, https://ccfr.bnf.fr/portailccfr/ark:/06871/0011784598
Le Play, F. (1870). *L'organisation du travail, selon la coutume des ateliers et la loi du Décalogue: Avec un précis d'observations comparées sur la distinction du bien et du mal dans le régime du travail, les causes du mal actuel...* (2ª ed.)/par M. F. Le Play, Alfred Mame et Fils, Libraire-Éditeurs, París, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65349403
— (1877). *Les ouvriers européens: Étude sur les travaux, la vie domestique et la condition morale des populations ouvrières de l'Europe; précédées d'un exposé de la méthode d'observation*, tomo 6, Alfred Mame et Fils, Libraire-Éditeurs, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61030649
— (1879). *La méthode sociale: Abrégé des «Ouvriers européens» : ouvrage destiné aux classes dirigeantes qui, selon la tradition des grandes races, désirent se préparer, par des voyages méthodiques, à remplir dignement les devoirs qu'impose la direction des foyers domestiques, des ateliers de travail ruraux et manufacturiers, des voisinages, du gouvernement local et des grands intérêts nationaux/par F. Le Play*, Alfred Mame et Fils, Libraire-Éditeurs, París, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k115932c
Lei Han, O. (2004). *Sources and Early Printing History of Chairman Mao's «Quotations»*, The Bibliographical Society of America, https://bibsocamer.org/BibSite/Han/index.html
Lévi-Strauss, C. (1962). *Jean-Jacques Rosseau fondateur des sciences de l'homme*, Leçon donnée à l'Université Ouvrière de Genève dans le cadre du 250e anniversaire de la naissance de Jean-Jacques Rousseau, Ginebra, https://jjrousseau.net/etudes/le-fondateur-des-sciences-de-lhomme/
— (2006). *Tristes trópicos* (N. Bastard, trad.; 1ª ed. en la colección Surcos), Paidós, Barcelona.
LibrarianShipwreck. (2021). «Librarian Was My Occupation–Remembering the Occupy

Wall Street People's Library», *LibrarianShipwreck*, 29 de septiembre, https://librarianshipwreck.wordpress.com/2021/09/29/librarian-was-my-occupation-remembering-the-the-peoples-library-of-occupy-wall-street/
— (2014a). «Librarian Is My Occupation: A History of the People's Library of Occupy Wall Street», 16 de abril, https://librarianshipwreck.wordpress.com/2014/04/16/librarian-is-my-occupation-a-history-of-the-peoples-library-of-occupy-wall-street/
— (2014b). «Librarian Was My Occupation – Remembering the Occupy Wall Street People's Library», *LibrarianShipwreck*, 16 de abril, https://librarianshipwreck.wordpress.com/2021/09/29/librarian-was-my-occupation-remembering-the-the-peoples-library-of-occupy-wall-street/
L'Illustration archives. (s. f.). Recuperado el 22 de octubre de 2021, de https://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/serial?id=illusfr
Lima, M. (2011). *Visual complexity. Mapping patterns of information*, Princeton Architectural Press, Nueva York.
Lincolnshire Police. (s. f.). «Convicted terrorist sentenced», http://www.lincs.police.uk/news-campaigns/news/2021/convicted-terrorist-sentenced/
Llorca, Á. (1901). *Reflexiones y pensamientos sugeridos por mis lecturas, conversaciones, etc.*, Fundación Ángel Llorca, http://www.fundacionangelllorca.org/materiales/archivo-digital-viejos-papeles/
— (1925). *Leer escribiendo*, Librería y Casa Editorial Hernando, Madrid, http://catalogo.bne.es/uhtbin/cgisirsi/?ps=klv2edG5eD/BNMADRID/301251108/9
— (2013a). *Desde la escuela y para la escuela. Escritos pedagógicos y diarios escolares*, M. del M. del Pozo Andrés, ed., Biblioteca Nueva, Madrid.
— (2013b). *La enseñanza de la lectura y escritura. En Desde la escuela y para la escuela. Escritos pedagógicos y diarios escolares*, págs. 54-65, Biblioteca Nueva, Madrid.
Lokke, K. E. (2003). *The last man*, en *The Cambridge companion to Mary Shelley*, págs. 116-135, Cambridge University Press.
López-Goñi, I. (2014). «Nuevas letras para el código genético», *Investigación y Ciencia*, 23 de diciembre, https://www.investigacionyciencia.es/blogs/medicina-y-biologia/43/posts/nuevas-letras-para-el-cdigo-gentico-12748
Lucas, A. (2020). «Ernesto Cardenal: "La revolución es otra manera de crear un mundo para Dios"», *El Mundo*, 29 de enero, https://www.elmundo.es/cultura/laesferadepapel/2020/01/29/5e2b3330fc6c83cb538b45fc.html
Lyons, M. (2001). «La culture littéraire des travailleurs autobiographies ouvrières dans l'europe du xixe siècle», *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 56e année(4), págs. 927-946.
Macfarlane, R. (2017). «Badger or Bulbasaur-Have children lost touch with nature?», *The Guardian*, 30 de septiembre, https://www.theguardian.com/books/2017/sep/30/robert-macfarlane-lost-words-children-nature
Mack, T. (2021). «White supremacist sentenced to read Pride and Prejudice», *Leicester Shire Live*, 31 de agosto, https://www.leicestermercury.co.uk/news/leicester-news/white-supremacist-sentenced-read-pride-5853738
Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro, Barcelona.
Mao Zedong. (1974). *Selected Works of Mao Tse Tung 1956-1971*, Pantheon Books,

http://archive.org/details/SelectedWorksOfZhouEnlaiVolumeIi
Mapping the Republic of Letters. (s. f.). Recuperado el 24 de junio de 2021, de http://republicofletters.stanford.edu/
Mar, R. A.; Oatley, K.; Hirsh, J., de la Paz, J.; Peterson, J. B. (2006a). «Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds», *Journal of Research in Personality*, 40(5), págs. 694-712, https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002
Marcellino, G. (2017). «"Chi ne vol più se ne peschi, ché la rete mia è rocta", Poggio Bracciolini e le scoperte dei codici latini al tempo del Concilio di Costanza», *Lettere Italiane*, 3(69), págs. 433-466.
Martínez Rus, A. (2021). *Libros al fuego y lecturas prohibidas. El bibliocausto franquista (1936-1948)*, CSIC, Madrid.
Massot i Muntaner, J. (1978). *Cultura i vida a Mallorca entre la guerra i la postguerra (1930-1950)*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.
McIntosh, B.; Thomas, S.; Crosbie, S.; Holm, A.; Dodd, B. (2007). «Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme», *Child Language, Teaching and Therapy*, 23, págs. 267-286, https://doi.org/10.1177/0265659007080678
Menand, L. (2021). «What's So Great About Great-Books Courses?», *The New Yorker*, 13 de diciembre, https://www.newyorker.com/magazine/2021/12/20/whats-so-great-about-great-books-courses-roosevelt-montas-rescuing-socrates
Menárguez, A. T.; Silió, E. (2019). «Informe PISA: España obtiene sus peores resultados en ciencias y se estanca en matemáticas», *El País*, 3 de diciembre, https://elpais.com/sociedad/2019/12/03/actualidad/1575328003_039914.html
Méndez-Reigada, A. (1939). *Catecismo patriótico español*, Establecimiento tipográfico de Calatrava, Salamanca.
Mestre Escrivá, V.; Frías Navarro, M. D.; Samper García, P. (2004). «La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index», *Psicothema*, 16(2), págs. 255-260.
Michael, C. D. (2015). «El joven Diderot en prisión», *Letras Libres*, 23 de abril, https://letraslibres.com/revista-espana/el-joven-diderot-en-prision/
Milán, J. (2021). «España es el segundo país con mayor abandono escolar de la Unión Europea y superó en un 60% el objetivo de 2020», *20 minutos*, 27 de junio, https://www.20minutos.es/noticia/4743827/0/espana-es-el-segundo-pais-con-mayor-abandono-escolar-de-la-union-europea-y-supera-en-un-60-el-objetivo-de-2020/
Miller, D. E. (1993). «The Literature Project: Using Literature to Improve the Self-Concept of At-Risk Adolescent Females», *Journal of Reading*, 36(6), págs. 442-448.
Ministerio de Cultura y Deporte. (2021). *Plan de fomento de la lectura 2021-2024*, pág. 62, https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:10cac192-ea16-4017-bca6-0b181a4f47dc/plan-fomento-lectura.pdf
Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Pisa 2018. Resultados de lectura en España*, pág. 58, Ministerio de Educación y Formación Profesional, https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21213
Mirra, N.; Morrell, E. (2018). *Educating for Empathy: Literacy Learning and Civic*

Engagement, Teachers College Press, Nueva York.
Morais, B. (2011). «The Neverending Campaign to Ban "Slaughterhouse Five"», *The Atlantic*, 12 de agosto, https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2011/08/the-neverending-campaign-to-ban-slaughterhouse-five/243525/
Morales, C. (2021). «La cultura post 15M se convierte en un reflejo de las limitaciones del movimiento», *infoLibre*, 13 de mayo, https://www.infolibre.es/cultura/cultura-post-15m-convierte-reflejo-limitaciones-movimiento_1_1197523.html
Morizot, B. (2021). *Maneras de estar vivo: La crisis ecológica global y las políticas de lo salvaje* (S. M. Parrado, trad.), Errata Naturae, Madrid.
Morrison, T. (2019). *Jugando en la oscuridad. El punto de vista blanco en la imaginación literaria*, Ediciones del Oriente y el Mediterráneo, Barcelona.
Morrone, M. (2014). *Informed Agitation. Library and information skills in social justice movements and beyond*, Litwin Books & Library Juice Press, https://litwinbooks.com/books/informed-agitation/
Moses, A. R. (2017). «The Stadium School: Where Children Are Champs», *Edutopia*, https://www.edutopia.org/where-children-are-champs
MSQI. (s. f.). *The Middle School Quality Initiative*, https://sites.google.com/schools.nyc.gov/msqi/home
Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*, Routledge, Londres.
Murray, D. M. (2003). *A Writer Teaches Writing Revised*, Boston, Cengage Learning.
Muyumba, L. (2013). «Manifestation à Istanbul: Une bibliothèque comme arme de résistance», *Les univers du libre. Actualité*, 5 de junio, https://actualitte.com/article/56360/reseaux-sociaux/manifestation-a-istanbul-une-bibliotheque-comme-arme-de-resistance
Nancollis, A., Lawrie, B.-A.; Dodd, B. (2005). «Phonological Awareness intervention and the acquisition of literacy Skills in Children from Deprived Social Backgrounds», 36, págs. 325-335.
National Association for Media Literacy Education. (s. f.). *National Association for Media Literacy Education*, https://medialiteracyweek.us/about/who-is-namle/
National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, pág. 450, National Institute of Child Health and Human Development, https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf
National Writing Project. (s. f.). *National Writing Project*, https://www.nwp.org/
National Writing Project; DeVoss, D. N.; Eidman-Aadahl, E.; Hicks. (2010). *Because Digital Writing Matters: Improving Student Writing in Online and Multimedia Environments*, Jossey-Bass.
National Writing Project; Sterling, R. (2009). *Writing for a Change: Boosting Literacy and Learning through Social Action* (K. Berdan, I. Boulton, E. Eidman-Aadahl, J. Fleming, L. Gardner, I. Rogers y A. Solomon, eds.), Jossey-Bass.
Navarro, M. D. G.-R. (2000). «Ocio, lecturas y escritura en la ilustración cubana», *Revista de Indias*, 60(219), págs. 331-343, https://doi.org/10.3989/

revindias.2000.i219.509
New South Wales & Department of Education and Training. (2009). *Literacy teaching guide: Phonics*, New South Wales Dept. of Education and Training, Sydney, N.S.W.
Newman, R. D. (2020). *Censoring Slaughterhouse-Five*, National Humanities Center, https://nationalhumanitiescenter.org/humanities-moment/censoring-slaughterhouse-five/
Nowotny, H.; Testa, G. (2009). *Die gläsernen Gene: Die Erfindung des Individuums im molekularen Zeitalter*, Suhrkamp Verlag, Fráncfort del Meno.
Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Madrid.
Obama, B. (2006). «President Obama at Northwestern University. C-Span», https://www.c-span.org/video/?321856-1/president-obama-remarks-northwestern-university
Occupy Wall Street. (2011). *Declaration of the Occupation of New York City*, 29 de septiembre, http://www.occupywallstreet.net/policy/declaration-occupation-new-york-city
Occupy Wall Street. Live from the occupations of New York City. (s. f.), recuperado el 30 de noviembre de 2021, de http://www.occupywallstreet.net/
Occupy Wall Street Library. (s. f.). *Occupy Wall Street Library*, recuperado el 23 de noviembre de 2021, de https://peopleslibrary.wordpress.com/
OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA. OECD Publishing, París, https://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm
Olalla, P. (2022). *Palabras Del Egeo: El mar, la lengua griega y los albores de la civilización*, Acantilado, Barcelona.
Olson, D. R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge University Press.
Opus Epistolarum Des. Erasmi Roterodami, vol. 3: 1517-1519: 1517-1519. (s. f.), en P. S. Allen (ed.), *Opus Epistolarum Des. Erasmi Roterodami*, vol. 3: 1517-1519, Oxford University Press, https://www.oxfordscholarlyeditions.com/view/10.1093/actrade/9780198203438.book.1/actrade-9780198203438-book-1
Osnos, E. (2013). «Fact-Checking a Chinese Hero», *The New Yorker*, 29 de marzo, https://www.newyorker.com/news/evan-osnos/fact-checking-a-chinese-hero
Ovenden, R. (2021). *Quemar libros: Una historia de la destrucción deliberada del conocimiento* (S. Furió, trad.), Crítica, Barcelona.
Owen, L. (2015). «Empathy in the Classroom: Why Should I Care?», *Edutopia*, https://www.edutopia.org/blog/empathy-classroom-why-should-i-care-lauren-owen
Ows, M. (2011). *Working the reference desk. Occupy Wall Street Library*, 2 de octubre, https://peopleslibrary.wordpress.com/2011/10/02/
P21 | Battelle for Kids. (s. f.). Recuperado el 7 de junio de 2022, de https://www.battelleforkids.org/networks/p21
País, El. (2011). «#bookcamping: Libros libres para todos», *El País*, 6 de diciembre, https://elpais.com/elpais/2011/12/06/3500_millones/1323149400_132314.html
Parent-Duchâtelet, A.-J.-B.; Strohl, É. (1857). *De la prostitution dans la ville de Paris. Suivie d'un Précis hygiénique, statistique et administratif sur la prostitution dans les*

principales villes de l'Europe... Tome 1 / par A.-J.-B. Parent-Duchâtelet,... ; 3e édition complétée par des documents nouveaux... Par MM. A. Trébuchet,... Poirat-Duval, J.B. Baillière, París, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k96898461

Paris, A. (2019). «Phonics Approach in Teaching Reading», *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 6, pág. 204, https://doi.org/10.18415/ijmmu.v6i3.739

Paul, A. M. (2013). «Reading Literature Makes Us Smarter and Nicer», *Time*, 3 de junio, https://ideas.time.com/2013/06/03/why-we-should-read-literature/

Payne, R. (1950). *Mao Tse-Tung. Ruler of Red China*, Henry Schuman, Nueva York.

Pennebaker, J. W. (1997). «Writing About Emotional Experiences as a Therapeutic Process», *Psychological Science*, 8(3), págs. 162-166, https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x

Pérez Iglesias, J. I.; Sevilla Moroder, J. (2020). «Parte de la investigación científica es quizás irrelevante», *Cuaderno de Cultura Científica*, 2 de marzo, https://culturacientifica.com/2020/03/02/parte-de-la-investigacion-cientifica-es-quizas-irrelevante/

Pérez, M. (2009). *Mallorca bajo el terror fascista. Cuatro meses de barbarie*, Edicions del Moixet Demagog.

Peterson, A. (2002). «Youth Dreamers Put Social Action Principles to Work», *The Voice*, 7(2), https://archive.nwp.org/cs/public/print/resource/voice/2002no2/peterson.html

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*, Oxford University Press.

PhilosophieKanal (Director). (2014). *Theodor W. Adorno & Ernst Bloch-Möglichkeiten der Utopie heute (1964)*, 29 de abril, https://www.youtube.com/watch?v=oRz3BnpqmhE

Plá y Deniel, E. (1938). *Los delitos del pensamiento y los falsos ídolos intelectuales: Carta pastoral que dirige a sus diocesanos el Excmo. y Rvdmo. Sr. Dr. D. Enrique Pla y Deniel obispo de Salamanca*, Salamanca, Manuel P. Criado.

Planas, J. A. (2017). *La Administración de Cuba en los siglos XVIII y XIX*, Boletín Oficial del Estado, Centro de estudios Políticos y Constitucionales, https://www.boe.es/biblioteca_juridica/abrir_pdf.php?id=PUB-DH-2017-17

Platón. (1988). *Diálogos V. Parménides. Teeteto. Sofista. Político*, Gredos, Madrid.

Población, F. (2019). «Cuando se quemaban libros también se asesinó a la bibliotecaria Juana Capdevielle», *El Salto Diario*, 27 de abril, https://www.elsaltodiario.com/los-nombres-de-la-memoria/cuando-se-quemaban-libros-tambien-se-asesino-a-la-bibliotecaria-juana-capdevielle

Polanyi, M.; Ziman, J.; Fuller, S. (1962). «The Republic of Science: its political and economic theory», *Minerva*, 38(1), págs. 54-73.

Pous, T. (2011). «Occupy Wall Street: Their Own Mini-Government, Complete With Library», *Time*, 10 de octubre, https://newsfeed.time.com/2011/10/10/occupy-wall-street-their-own-mini-government-complete-with-library/

Queipo de Llano y Sierra, G. (1937). *Bandos y órdenes dictados por D. Gonzalo Queipo de Llano y Sierra, General Jefe de la Segunda División Orgánica y del Ejército del Sur, desde la declaración del estado de guerra, 18 de julio de 1936, hasta fin de febrero de 1937*, Imprenta Municipal, https://datos.bne.es/edicion/Mimo0001339616.html

Ramírez Blanco, J. (2021). *15 M. El tiempo de las plazas*, Alianza Editorial, Madrid, http://www.alianzaeditorial.es/libro/libros-singulares-ls/15-m-julia-ramirez-blanco-9788413622675/

Raz, I. S.; Bryant, P. (1990). «Social background, phonological awareness and children's reading», *British Journal of Developmental Psychology*, 8(3), págs. 209-225, https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00837.x

Rejas Martín, M. C. (2011). *Témoigner du trauma par l'écriture. Le texte-témoin comme moyen de se réapproprier son histoire?* [Université de Reims Champagne-Ardenne], École Doctorale. Sciences de l'Homme et de la Société, https://isidore.science/document/10670/1.oc7m2s

Reporters without Borders. (s. f.). *The Uncensored Library*, recuperado el 3 de octubre de 2021, de https://www.uncensoredlibrary.com/

— (2020). «RSF opens "The Uncensored Library" – The digital home of Press Freedom within a global computer game», *RSF*, 11 de marzo, https://rsf.org/en/news/rsf-opens-uncensored-library-digital-home-press-freedom-within-global-computer-game

Restuccia, P. (2020). «Vanessa Roghi: Rodari. Genius Scuola di scrittura creativa», *Genius*, https://storygenius.it/2020/06/08/vanessa-roghi-rodari-e-per-tutti/

Reusch, H. (1883). *Der Index der verbotenen Bücher. Ein Beitrag zur Kirchen-und Literaturgesichte*, Verlag Von Max Cohen & Sohn.

Reynolds, E. (2010). «Should Criminals Be Sentenced to Read?», *The New Yorker*, 16 de septiembre, http://www.newyorker.com/books/page-turner/should-criminals-be-sentenced-to-read

Ridely, M. (2000). *Genoma. La autobiografía de una especie en 23 capítulos*, Taurus, Barcelona.

Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*, John Wiley & Sons, San Francisco.

Rivera, Z.; Albet, L. I. R. (2007). «La lectura en las tabaquerías en Cuba», *ACIMED*, 15(6), pág. 30.

Rivers, W. H. R. (1918). «The Repression of War Experience», *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 11(Sect_Psych), págs. 1-20, https://doi.org/10.1177/003591571801101501

Rodari, G. (1950). «Le calunnie contro l'Associazione Pioneri», *L'Unità*, 20 de junio, 4,

— (1951). *Manuale del Pioniere*, Edizione di Cultura Sociale, http://www.ilpioniere.org/lettera-1947-al-gruppo-di-pesaro/file/914-manuale-del-pioniere-di-gianni-rodari-1951.html

— (1953). «Perché mia madre vota comunista», *L'Ordine Nuovo*, 3, 1 de junio.

— (1965). «Storia delle mie storie», *Il Pioniere de l'Unità*, 4, 4 de marzo.

— (1983). *Gramática de la fantasía*, Argos Vergara, Barcelona.

— (1984). *Giochi nell'Urss. Appunti di viaggio* (1ª ed.), Einaudi, Turín.

— (2011). *Il libro dei perché*, (1ª ed.), Einaudi Ragazzi, Trieste.

— (2019a). *Escuela de fantasía: Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*, Blackie Books, Barcelona.

— (2019b). *Nueve formas de enseñar a los niños a odiar la lectura,* en *Escuela de fantasía: Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*, págs. 31-41, Blackie Books,

Barcelona.
Rodríguez Ibarra, J. C. (2016). «La última pirómana», *Fundación para la libertad*, 14 de abril, https://paralalibertad.org/la-ultima-piromana/
Rodríguez López, J. (2021). *La furia de la lectura: Por qué seguir leyendo en el siglo XXI*, Tusquets, Barcelona.
— (2014). «Roger Chartier y la revolución de la lectura digital», *Los futuros del libro*, 19 de mayo, https://www.madrimasd.org/blogs/futurosdellibro/2014/05/19/136501
Rodríguez, P.; Oliveres, V. (2021). «¿La meritocracia son los padres? Cómo el sistema educativo falla a las clases bajas frente a las altas», *El Diario*, 2 de diciembre, https://www.eldiario.es/catalunya/meritocracia-son-padres-sistema-educativo-falla-clases-bajas-frente-altas_1_8534992.html
Roghi, V. (2020). *Lezioni di Fantastica: Storia di Gianni Rodari*, Editori Laterza.
Roldán Panadero, A. (2021). «30 de abril 1939: La fascista quema de libros en Madrid», *Nuevatribuna*, 30 de abril, https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/30abril1939-franquismo-fascismo-quemalibros-bibliocausto-madrid/20210430131229187163.html
Romanus, C. F. (s. f.). *Dissertatio academica de republica litteraria, quam... In Academia Philuraea... Ad diem VI Augusti A. O. R. 1698. Publice defensurus est Carolus Fredericus Romanus,...* Lipsiae. typ. Gözianis.
Romero, M.; Ambròs, A.; Trujillo-Sáez, F. (2020). «Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: Factores determinantes en estudiantes de educación secundaria», *Investigaciones sobre lectura*, 13, 1-34.
Roterodamus, E. (1520). *Libri Antibarbarorum*, https://www.thelatinlibrary.com/erasmus/antibarb.shtml
Rousseau, J.-J. (1979). *Escritos de combate*, Alfaguara, Barcelona.
— (1990). *Emilio, o de la educación*, Alianza Editorial, Madrid.
— (2012). *Discursos sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Alianza Editorial, Madrid.
Rubin, R. J. (1978). *Using Bibliotherapy: A Guide to Theory and Practice*, Mansell Publishing, Londres.
Rushkoff, D. (2010). *Program or be programmed. Ten commands for a digital age*, OR Books, Nueva York.
Sagan, C. (2011). *The Demon-Haunted World: Science as a Candle in the Dark*, Ballantine Books.
— (2017). *El mundo y sus demonios: La ciencia como una luz en la oscuridad* (D. U. Abelló, trad.), Crítica, Barcelona.
Samoyault, T. (2015). *Roland Barthes*, Le Seuil.
Sartori, G. (2012). *Homo videns: La sociedad teledirigida*, Taurus, Barcelona.
Sartre, J.-P. (1964). *Las palabras*, Losada, Madrid.
Schlemm, A. (2011). «Adorno und Bloch "über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht"», *Philosophenstübchen-Blog*, 1 de febrero, https://philosophenstuebchen.wordpress.com/2011/02/01/adorno-und-bloch-%e2%80%9euber-die-widerspruche-der-utopischen-sehnsucht%e2%80%9c/
Schnabel, U. (1999). «Klone zu Discountpreisen», *Die Zeit*, 16 de septiembre, https://

www.zeit.de/1999/38/Klone_zu_Discountpreisen
Schor, E. (ed.). (2003). *The Cambridge companion to Mary Shelley*, Cambridge University Press.
Scolari, C. A. (ed.). (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
— (2020). *Alfabetismo transmedia. En la nueva ecología de los medios*, pág. 16, Universitat Pompeu Fabra & European Commission, https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf
Scolari, C. A.; Ardèvol, E.; Pérez-Latorre, Ò.; Masanet, M.-J.; Lugo Rodríguez, N. (2017). «What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies», *Digital Education Review*, 17, págs. 269-287.
Scroggins, W. (2010). «Scroggins: Filthy books demeaning to Republic education», *Springfield News Leader*, https://www.news-leader.com/story/opinion/contributors/2010/09/18/scroggins-filthy-books-demeaning-to-republic-education/77164936/
SERP Institute. (s. f.). *WordGen Weekly: Academic Language Development,* SERP, https://www.serpinstitute.org/wordgen-weekly
Serpa, S., Santos, A. I.; Ferreira, C. M. (2020). «Contributions of Ivan Illich to Education in a Digital Society», *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(2), pág. 23, https://doi.org/10.36941/ajis-2020-0019
Shelley, M. (2020). *El último hombre* (L. M. de la Plata, trad.), Akal, Madrid.
— (2021). *Frankenstein, o el moderno Prometeo*, Valdemar, Madrid.
Sheridan, J. T., Baker, S. B.; de Lissovoy, V. (1984). «Structured Group Counseling and Explicit Bibliotherapy as In-School Strategies for Preventing Problems in Youth of Changing Families», *The School Counselor*, 32(2), págs. 134-141.
Shields, C. J. (2011). *And So It Goes: Kurt Vonnegut: A Life*, Henry Holt and Co.
Siao, Y. (1959). *Mao Tse-Tung and I were beggars*, Syracuse University Press, Nueva York.
Simon-Nahum, P. (2009). *Les intellectuels dreyfusards*, Armand Colin, https://www.cairn.info/l-affaire-dreyfus--9782200244163-page-150.htm
Sirrell, O. (s. f.). «Murderer, drug-dealer, burglar and more sentenced at Crown Court last week», *Reading Chronicle*, https://www.readingchronicle.co.uk/news/19563603.berkshire-criminals-sentenced-reading-crown-court/
Sloterdijk, P. (2004). «El hombre operable: Notas sobre el estado ético de la tecnología génica», *Laguna: Revista de Filosofía*, 14, págs. 9-22.
— (2006). *Normas para el parque humano*, Siruela, Madrid.
Snow, E.; Fairbank, D. J. K. (1994). *Red Star over China: The Classic Account of the Birth of Chinese Communism*, Grove Press.
Sohn-Rethel, A. (1978). *Intellectual and manual labor. A critique of epistemology*, The MacMillan Press Ltd.
Staff, W. (2000). «India to Produce More Techies», *Wired*, 1 de noviembre, https://www.wired.com/2000/11/india-to-produce-more-techies/

Starobinski, J. (1983). *Jean-Jacques Rousseau. La transparencia y el obstáculo*, Taurus, Barcelona.
Stegmann, J. G. (2020). «España cae en picado en Lectura en PISA con enormes dudas sobre la fiabilidad de los datos», *ABC*, 23 de julio, https://www.abc.es/sociedad/abci-espana-picado-lectura-pisa-enormes-dudas-sobre-fiabilidad-datos-202007231137_noticia.html
— (2021). «Los jóvenes españoles pasan de los 15 a los 27 años con el mismo rendimiento en comprensión lectora», *ABC*, 15 de junio, https://www.abc.es/sociedad/abci-jovenes-espanoles-pasan-15-27-anos-mismo-rendimiento-comprension-lectora-202106151104_noticia.html
Suñer, E. (1937). *Comisión de Cultura y Enseñanza. Orden Circular*, BOE, https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1937/07/21/pdfs/BOE-1937-274.pdf
Svenbro, J. (1988). *Phrasikleia: Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, La Découverte, París.
Task Force on Inequality and American Democracy & American Political Science Association. (2004*). American Democracy in an Age of Rising Inequality*, pág. 24, https://www.apsanet.org/portals/54/Files/Task%20Force%20Reports/taskforcereport.pdf
Tavangar, H. (2014). «Empathy: The Most Important Back-to-School Supply», *Edutopia*, https://www.edutopia.org/blog/empathy-back-to-school-supply-homa-tavangar
Telemadrid. (2020). «La comprensión lectora retrocede 14 años en España según el Informe PISA», Telemadrid, 24 de julio, https://www.telemadrid.es/programas/120-minutos/comprension-retrocede-Espana-Informe-PISA-2-2252794714--20200724035405.html
The Economist. (2017). «The world's most valuable resource is no longer oil, but data», *The Economist*, https://www.economist.com/leaders/2017/05/06/the-worlds-most-valuable-resource-is-no-longer-oil-but-data
The Obama White House (dir.). (2014). *President Obama Delivers Remarks at Northwestern University*, 3 de octubre, https://www.youtube.com/watch?v=wXyUdinndgQ
The World Economic Forum. (2019). «Fewer children than ever know the names for plants and animals», *World Economic Forum*, 10 de septiembre, https://www.weforum.org/agenda/2019/09/children-are-forgetting-the-names-for-plants-and-animals/
The Writing Revolution. (s. f.). *The Writing Revolution*, recuperado el 6 de abril de 2022, de https://www.thewritingrevolution.org/
Thompson, E. P. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Capitán Swing, Madrid.
Thunderf00t (dir.). (2010). *An Open Letter to Educators*, 5 de marzo, https://www.youtube.com/watch?v=Aikjdi3psUE
Tinajero, A. (2006). «El Siglo, la Aurora y la lectura en voz alta en Cuba 1865-1868», *Revista Iberoamericana*, LXXII(214), págs. 171-183.
— (2007). *El lector de tabaquería: Historia de una tradición cubana*, Verbum, Madrid.
Tracy, J. D. (1980). «Against the "Barbarians": The Young Erasmus and His Humanist

Contemporaries», *The Sixteenth Century Journal*, 11(1), págs. 3-22, https://doi.org/10.2307/2539472
Transmedia Literacy. (s. f.). *Transmedia Literacy*, recuperado el 2 de junio de 2022, de https://transmedialiteracy.org/
Tristán, F. (1844). *Union ouvrière, contenant un chant: La Marseillaise de l'atelier*, París, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k81522j
— (1838). *Pérégrinations d'une Paria (1833-1834)*, Arthus Bertrand. Libraire-Éditeur, París, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k81733r
Tse-Tung, M. (1927). *Report on an investigation of the peasant movement in Hunan*, https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-1/mswv1_2.htm
— (1937). *On contradiction. Selected works of Mao Tse-tung*, https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-1/mswv1_17.htm
— (1946). *Talk with the American correspondent Anna Louise Strong*, https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-4/mswv4_13.htm
— (1958). *Speech at the Supreme State Conference*, https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-8/mswv8_03.htm
— (1966). *Quotations from chairman Mao Tse-Tung. Peking*, Foreign Language Press, *Archive.org*, https://archive.org/details/QuotationsFromChairmanMaoTse-tung
Tugendhat, E. (1999). «Es gibt keine Gene für die Moral. Sloterdijk stellt das Verhältnis von Ethik und Gentechnik schlicht auf den Kopf», *Zeit Online*, 23 de septiembre, https://www.zeit.de/1999/39/199939.sloterdijk_.xml
Tyeck, D.; Cuban, L. (2001). *En Busca de La Utopía. Un Siglo de Reformas de Las Escuelas Públicas*, Fondo Cultura Económica, Ciudad de México.
United Nations. (s. f.-a). *MUN Guide General Assembly. United Nations*, recuperado el 23 de marzo de 2022, de https://www.un.org/node/44556
United Nations, U. (s. f.-b). *Model un guide. United Nations*, recuperado el 23 de marzo de 2022, de https://www.un.org/en/mun/model-un-guide
Valenzuela, J.; Marti, O. (1993). «Severo Sarduy, el cubano que escribía con el cuerpo, falleció el pasado martes en París», *El País*, 11 de junio, Madrid, https://elpais.com/diario/1993/06/12/cultura/739836001_850215.html
Varela, J.; Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*, Ediciones Endymion, Madrid.
Vatulescu, C. (2004). «Arresting Biographies: The Secret Police File in the Soviet Union and Romania», *Comparative Literature*, 56(3), págs. 243-261, https://doi.org/10.2307/4125386
Vegh, C. (ed.). (1979). *Je ne lui ai pas dit au revoir: Des enfants de déportés parlent*, Gallimard, París.
Velandia P., P. J. (2016). «El lector de tabaquería: Historia de una tradición cubana», *Memoria y Sociedad*, 20(40), págs. 296-299.
Voltaire. (1878). *Le Siècle de Louis XIV*, Garnier, https://fr.wikisource.org/wiki/Le_Si%C3%A8cle_de_Louis_XIV
voluntarios2010p (dir.). (2011). *Salida Cruzada Nacional de Alfabetización-Marzo 1980*, https://www.youtube.com/watch?v=jvOoGxEuqMw

Vonnegut, K. (1979). *Pájaro de celda*, Editorial Argos Vergara, Barcelona.
— (2006). *Un hombre sin patria* (1ª ed.), Bronce, Barcelona.
— (2007). *A Man without a Country*, Random House Trade Paperbacks, Nueva York.
— (2011). *Kurt Vonnegut: The Last Interview: And Other Conversations*, Melville House, Brooklyn, NY.
— (2013). «Cómo ganar dinero y hallar el amor», Fredonia College, Fredonia (Nueva York), 20 de mayo de 1978, en *Que levante mi mano quien crea en la telequinesis y otros mandamientos para corromper a la juventud*, págs. 27-45, Malpaso Editorial, Barcelona.
— (2015). *Que levante mi mano quién crea en la telequinesis: Y otros mandamientos para corromper a la juventud*, Malpaso Editorial, Barcelona.
— (2021). *Matadero cinco: La cruzada de los niños*, Blackie Books, Barcelona.
Vonnegut, K.; McConnell, S. (2019). *Pity the Reader: On Writing with Style*, RosettaBooks.
Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.
Walker, R. A. (2010). «Zone of Proximal Development-An overview», ScienceDirect Topics, *Science Direct*, https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/zone-of-proximal-development
Waquet, F. (1996). «Condorcet et les idéaux de la République des lettres», *Mélanges de l'école française de Rome*, 108(2), págs. 555-569, https://doi.org/10.3406/mefr.1996.4454
Wattpad. (s. f.). *Naver Completes Wattpad Acquisition*, Wattpad, recuperado 26 de abril de 2022, de https://company.wattpad.com/blog/naver-completes-wattpad-acquisition
Waxler, R.; Hall, M. P. (2011). *Transforming Literacy: Changing Lives Through Reading and Writing*, Emerald Group Publishing Limited.
Westerman, F. (2005). *Ingenieros del alma* (I.-C. L. Vidal y G. D. Sterck, trads.), Siruela, Madrid.
Whitman, W. (2010). *Democratic Vistas*, University of Iowa Press.
Wilkinson, R. G.; Pickett, K. (2011). *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*, Bloomsbury Publishing.
— (2019). Igualdad: *Cómo las sociedades más igualitarias mejoran el bienestar colectivo*, Capitán Swing, Madrid.
Willinsky, J. (1990). *The new literacy. Redefining reading and writing in schools*, Routledge, Londres.
Wong, M. (2015). «Stanford brain wave study shows how different teaching methods affect reading development», *Stanford News*, 28 de mayo, https://news.stanford.edu/2015/05/28/reading-brain-phonics-052815/
Wong, M.; Stanford; California 94305. (2015). «Brain wave study shows how different teaching methods affect reading development», Stanford Graduate School of Education, 4 de junio, https://ed.stanford.edu/news/stanford-brain-wave-study-shows-how-different-teaching-methods-affect-reading-development
Xiao, E. (1953). *Mao Tse-tung: His childhood and youth*, People's Publishing House, Bombay, http://link.library.missouri.edu/portal/Mao-Tse-tung--his-childhood-and-

youth-by-Emi/ogDOAM06el0/
Yeste, A. G. (2021). *Jack Zipes, el protector de los cuentos. Un trabajo tartamudo*, 16 de febrero, https://untrabajotartamudo.wordpress.com/2021/02/16/jack-zipes-el-protector-de-los-cuentos/
Yoncheva, Y. N.; Wise, J.; McCandliss, B. (2015). «Hemispheric specialization for visual words is shaped by attention to sublexical units during initial learning», *Brain and Language*, 145-146, págs. 23-33, https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.04.001
Youth & Participatory Politics Research Network. (s. f.). Recuperado el 23 de noviembre de 2021, de https://ypp.dmlcentral.net/
Zafra, J. A. A.; Ignacio. (2022). «El abandono escolar baja al 13,3% durante la pandemia y se acerca más que nunca a la media europea», *El País*, 28 de enero, https://elpais.com/educacion/2022-01-28/el-abandono-escolar-baja-al-133-durante-la-pandemia-y-se-acerca-mas-que-nunca-a-la-media-europea.html
Zipes, J. (2020). *Ernst Bloch: The Pugnacious Philosopher of Hope*, Palgrave Macmillan.
Zola, E. (1898). *L'Aurore: Littéraire, artistique, sociale*, dir. Ernest Vaughan, Georges Clemenceau, *Gallica*, 13 de enero, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k701453s
Zuckerman, E. (2013). *Digital Cosmopolitans: Why We Think the Internet Connects Us, Why It Doesn't, and How to Rewire It*, W. W. Norton & Company.
— (2021). *Mistrust: Why Losing Faith in Institutions Provides the Tools to Transform Them*, W. W. Norton & Company.
Zweig, S. (2010). *Sigmund Freud: La guérison par l'esprit*, Le Livre de Poche, París.
— (2020a). «El libro como acceso al mundo», en *Encuentros con libros*, págs. 6-22, Acantilado, Barcelona.
— (2020b). «El libro como imagen del mundo», en *Encuentros con libros*, págs. 201-208, Acantilado, Barcelona.
— (2020c). *Mendel el de los libros*, Acantilado, Barcelona.
— (2020d). *Encuentros con libros* (R. B. de la Varga, trad.), Acantilado, Barcelona.

Índice de figuras

1.
The Paris Review, 1977, entrevista a Kurt Vonnegut. Fuente: https://www.theparisreview.org/interviews/3605/the-art-of-fiction-no-64-kurt-vonnegut
2.
W.H.R. Rivers. Fuente: https://en.wikipedia.org/wiki/W._H._R._Rivers#/media/File:W.H.R.Rivers_(Maull).jpg
3.
Lectura en cigarrería cubana. Postal con la imagen del interior de una fábrica de cigarros cubana durante la lectura de la prensa. Alrededor de 1903. Fuente: Mary Evans / Grenville Collins Postcard Collection, https://www.prints-online.com/cuban-cigar-factory-interior-havana-cuba-7248569.html?mp=26#v2_scrolltoinfo
4.
Portada y páginas interiores de *Leer escribiendo,* de Ángel Llorca García, Librería y Casa Editorial Hernando, 1925.
5.
Comisión depuradora del Magisterio. Expediente contra Ángel Llorca. Fuente: https://www.fundacionangelllorca.org/biografia/
6.
Revolución es alfabetización: campesino escribiendo en la pizarra de una escuela rural en el distrito de Nueva Segovia. Foto tomada por Eva Bendz.
7.
Cuadernos de escritura del año 1981, utilizados en el distrito de Nueva Segovia. Foto tomada por Eva Bendz.
8.
Carta escrita por un campesino nicaragüense del distrito de Nueva Segovia. Foto tomada por Eva Bendz.
9.

Imagen de la página web de Bookcamping. Fuente: https://bookcamping.cc

10.

Imagen de la cubierta de *Discours qui a remporté le Prix a l'Académie de Dijon*, de Jean-Jacques Rousseau, conservada en la biblioteca digital Gallica. Fuente: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10543566

11.

Póster propagandístico titulado *Pongamos en marcha un nuevo auge en el estudio de las obras de Mao,* 1977. Colección de Pierre Lavigne. Fuente: https://www.maopost.com

12.

Primer índice de libros prohibidos publicado por Fernando de Valdés, 1559. Fuente: https://www.dominicos.org/media/photologue/photos/cache/indice-de-libros-prohibidos-1559-noticia_imagen_dentro.jpg

13.

El ideal gallego, miércoles, 19 de agosto de 1936. Fuente: https://biblioteca.galiciana.gal/pt/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1387715

14.

Frankenstein, por Mary W. Shelley (1831). Fuente: https://www.bl.uk/collection-items/1831-edition-of-frankenstein-or-the-modern-prometheus

15.

Árboles de Porfirio. Fuente: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/archive/5/5b/20070103114533%21Porphyrian_Trees_Gallery_small.png

16.

Anatomie des Centres Nerveux, de J. Dejerine, 1895. Fuente: https://www.historiadelamedicina.org/dejerine.htm

17.

Letras del alfabeto inventado por Bruce McCandliss.

18.

Gianni Rodari y Loris Malaguzzi, Reggio Emilia, 1972. Fuente: https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/